
La francisation progresse dans les écoles montréalaises

Marie Mc Andrew, Calvin Veltman,
Francine Lemire et Josefina Rossell

Depuis vingt ans, sous l'effet conjugué de la loi 101 qui a dirigé les nouveaux arrivants vers l'école de langue française, d'une politique québécoise plus active de recrutement et de sélection des immigrants et de l'évolution de la composition ethnolinguistique des flux migratoires, 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).

Les usages linguistiques au sein des écoles pluriethniques : un enjeu de débat

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; CSE, 1993; Mc Andrew, 1993; MEQ, 1997) sont multiples et diversifiés. D'une façon générale, sans prétendre ici à un bilan exhaustif de la scolarisation des élèves d'origine immigrée et de l'adaptation institutionnelle au pluralisme, on peut toutefois 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. À l'inverse, les conclusions relatives à l'intégration sociale des nouveaux arrivants et surtout à l'état des usages et des attitudes linguistiques en milieu scolaire montréalais demeurent plus ambiguës et soulèvent parfois des débats passionnés.

En ce qui concerne spécifiquement ce deuxième élément, il est, en effet, souvent perçu, dans un contexte où la scolarisation des jeunes immigrants en français et leur apprentissage de cette langue sont désormais considérés comme allant de soi puisque inscrits dans la loi, comme le révélateur ultime de l'impact éventuel 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.

Au Québec, la charge émotionnelle liée à cet enjeu, le traitement extrêmement médiatisé des situations plus problématiques ainsi que l'absence d'études empiriques

récentes permettant d'établir un bilan d'ensemble sur l'état des usages linguistiques en milieu scolaire montréalais¹ ont souvent encouragé le développement des perceptions négatives à cet égard, selon lesquelles, pour reprendre certains lieux communs, la loi 101 serait un échec et le statut du français, similaire à une sorte de latin, prestigieux en classe, mais sans grande utilité à l'extérieur.

Parmi les facteurs explicatifs les plus souvent mentionnés à cet égard, la question de la concentration ethnique est centrale. La présence d'un pourcentage élevé d'élèves allophones au sein d'une école est, en effet, souvent considérée comme un obstacle à l'appropriation du français comme langue commune, même si plusieurs mentionnent que la composition de la clientèle (plus ou moins francophile, anglophile ou neutre sur le plan linguistique) pourrait jouer un rôle aussi important que la seule dimension quantitative (CSE, 1993; Commission des états généraux sur l'éducation, 1996; Mc Andrew et Jacquet, 1996). Il n'existe pas non plus de consensus sur les mesures à adopter afin de favoriser l'usage du français en milieu scolaire. On se souviendra, à cet égard, de la controverse suscitée par la présentation, par la CECM en 1990, d'un projet de politique linguistique qui prétendait réguler les comportements privés des élèves.

Une recherche de grande envergure dans 20 écoles montréalaises

Un enjeu aussi contesté et aussi central pour l'avenir du Québec nécessitait un examen moins émotif, plus fiable sur le plan scientifique et plus représentatif de l'ensemble des situations vécues sur l'île de Montréal. C'est cette préoccupation qui est à l'origine du projet Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire, amorcé en mars 1997 dans le cadre d'un partenariat entre le MRCI, le

MEQ, le CLF et IM et dont le rapport a été rendu public en octobre 1999². L'étude visait quatre objectifs :

- Dresser un portrait d'ensemble de l'usage du français, de l'anglais ou d'autres langues dans chacun de ces milieux en fonction des situations de contact informelles, des antécédents linguistiques des élèves en présence ainsi que de tout autre facteur institutionnel qui pourrait s'avérer pertinent;
- 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;
- Effectuer une comparaison des dynamiques spécifiques à chacun des milieux en fonction du taux de présence des allophones qui y prévaut et de la composition ethnolinguistique de cette clientèle allophone;
- Proposer des hypothèses quant à l'impact respectif de ces facteurs sur l'usage du français comme langue commune en milieu scolaire qui pourront, si cela est jugé pertinent, orienter l'action des décideurs dans ce domaine.

Elle a été menée dans 10 écoles primaires et 10 écoles secondaires échantillonnées à partir d'une matrice à double entrée : le taux de densité d'élèves allophones dans l'établissement (de faible à très haute) ainsi que la tendance plus ou moins favorable à la francisation selon la composition ethnolinguistique de la clientèle (mesurée à partir des comportements réels en matière de mobilité linguistique observés au sein des diverses communautés au recensement de 1991). Les 20 écoles présentent donc une grande variété de cas types représentatifs de la situation montréalaise. Toutefois, il est essentiel de noter qu'afin d'étudier davantage

les situations de haute densité ou plus problématiques, notre échantillon est légèrement biaisé négativement par rapport à l'exemple des écoles de l'île de Montréal.

La recherche comportait trois volets :

- Une enquête auprès de divers intervenants scolaires (direction, enseignants, personnel non enseignant, responsables de l'animation ou de la surveillance de divers lieux de contact informels entre élèves) 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 contact informelles;

- Des entrevues auprès de groupes d'élèves francophones, allophones et anglophones de 4^e et 5^e secondaire (total : 223 élèves) sur leurs choix linguistiques à l'école et à l'extérieur de l'école et sur les facteurs influençant leur comportement à cet égard.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'observation des usages linguistiques, qui constituait le cœur de la recherche, l'équipe (soit les chercheurs et cinq observatrices étudiantes graduées) a réalisé de deux à trois jours d'observation dans les écoles primaires et cinq jours dans les écoles secondaires pour un nombre total d'observations variant de 200 à 1445 au primaire et de 1576 à 3758 au 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 ont été la cour d'école et la cantine (au primaire) ainsi que les corridors adjacents aux casiers et à la cafétéria (au 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.

En plus de renseignements généraux, 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 la langue prédominante dans le cas où plus d'une langue était employée ainsi que diverses variables situationnelles susceptibles d'affecter la dynamique linguistique, notamment la composition du groupe, en y distinguant les groupes

homogènes (francophones ou allophones) des groupes hétérogènes à compositions diverses.

Aperçu des résultats

L'ensemble des données colligées dans le cadre des trois volets de la recherche dont nous ne présentons ici qu'un bref aperçu permet d'établir un constat à la fois clair et nuancé sur l'état de situation qui prévaut dans les 20 écoles étudiées. Nous sommes également en mesure d'identifier, de manière relativement fiable, l'impact respectif, sur la dynamique linguistique, de divers facteurs institutionnels ou liés au vécu personnel et social des élèves et, à partir de cette analyse, de proposer une réflexion sur les pistes d'action potentielles dans ce domaine.

Un usage du français nettement dominant en milieu scolaire montréalais

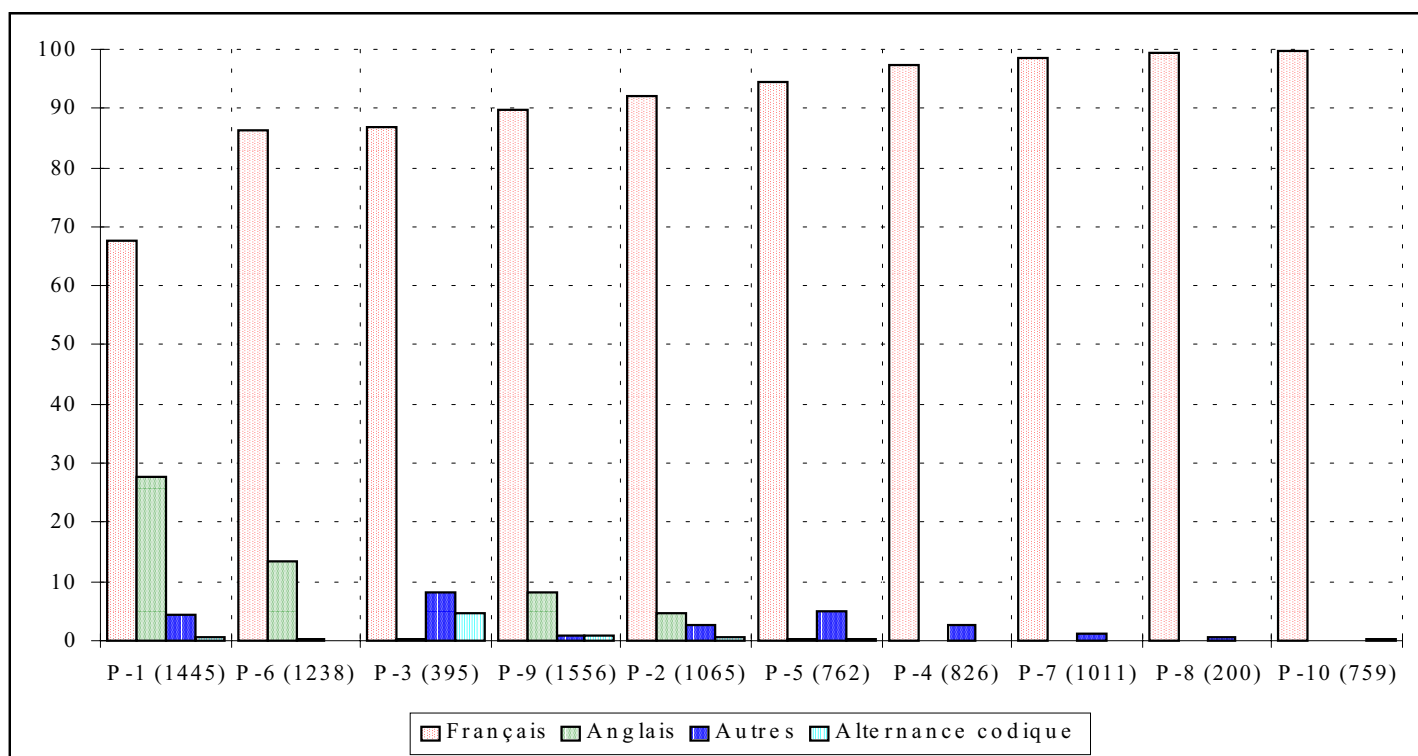
La recherche indique, d'abord, qu'évaluée à l'aune des usages linguistiques prévalant entre les élèves lors de leurs contacts informels hors de la classe, la francisation en milieu scolaire montréalais va bon train. Dans tous les milieux, en effet, les données d'observation montrent que le français domine, la plupart du temps nettement, que ce soit vis-à-vis de l'ensemble des autres langues parlées à l'école ou dans sa compétition, plus spécifiquement québécoise, avec l'anglais comme langue commune.

Ainsi, par exemple, comme on peut le voir au graphique 1, au sein des écoles primaires, le taux de présence du français se situe entre 67,5 % et 99,7 % et dépasse les 90 % dans six des écoles étudiées. De même, au secondaire (graphique 2), même si la situation linguistique est plus complexe, le français occupe également la première place avec un taux de présence jouant de 53,1 % à 98,4 %. De plus, il

faut rappeler que, dans bien des cas, la compétition ne se fait pas avec l'anglais, mais avec un ensemble de plusieurs langues d'origine, dont l'usage est très majoritairement limité aux contacts intragroupes et dont la présence ne menace guère, à long terme, le statut du français comme langue commune au Québec. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons développé un second indice (la force relative du français) qui isole spécifiquement le rapport du français et de l'anglais au sein des écoles.

Graphique 1

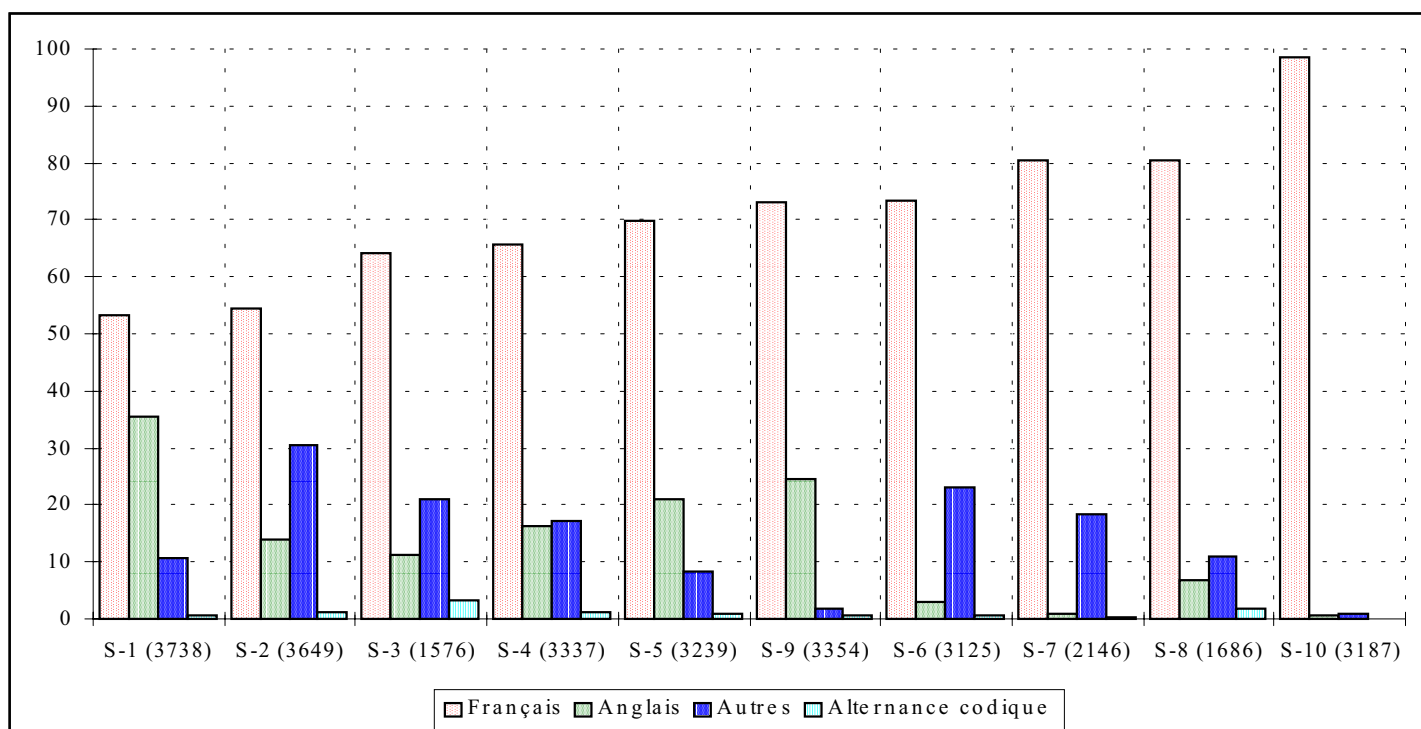
Répartition en pourcentage de la pratique linguistique des élèves par école
Enseignement primaire (1996-1998)



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
Enseignement secondaire (1996-1998)



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

Là encore, la tendance à la francisation se confirme : la force relative du français dépasse 90 % dans huit écoles primaires (variant de 70 à 100 %), alors qu'au secondaire, elle dépasse 80 % dans six écoles (variant de 59,9 % à 99,3 %). De plus, dans la très grande majorité des cas, l'indice de force relative du français (FRF) est 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, les écoles étudiées 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 qu'elle a été révélée par le recensement de 1991. Ces résultats sont d'autant plus positifs que, tel qu'il est mentionné plus haut, les écoles choisies représentent, par rapport à l'échantillon total des écoles montréalaises, des cas moins favorables, puisque les milieux à haute densité de non-francophones et à indice *trad*³ faible y sont suréchantillonnés.

Un constat qui permet d'envisager l'avenir avec optimisme, mais...

Quelques bémols ou mises en garde, qui ne remettent pas ces acquis en doute mais qui permettent de les nuancer, doivent être apportés à un constat d'ensemble qui permet d'envisager l'avenir avec optimisme. Ceux-ci portent sur trois éléments, issus chacun des trois volets de l'enquête.

Tout d'abord, on peut s'interroger sur les différences qui existent dans une minorité d'écoles entre la perception de certaines catégories d'intervenants scolaires (le plus souvent les enseignants, les directions et les surveillants se situant généralement plus près des données d'observation) et nos propres résultats. Ces différences s'expliquent largement, de

notre point de vue, par des phénomènes bien connus de perceptions sélectives à l'égard des enjeux où l'affect est très sollicité. À ce sujet, il est intéressant de noter que les données d'observation et les perceptions des intervenants coïncident très largement dans les cas où la présence de l'anglais est peu marquée (la présence des langues d'origine est rarement sur ou sous-évaluée par les répondants) et que le hiatus n'est important que dans le cas des écoles où la force relative du français par rapport à l'anglais est plus fragile, certains intervenants sous-évaluant la part du français, par exemple, de 37,5 % dans une école primaire et de 40,4 % dans une école secondaire. Toutefois, certains pourraient penser que le bilan est peut-être, dans certains contextes, un peu moins favorable que nous l'avons observé, à travers un processus certes structuré, systématique et à large échantillon, mais situé dans le temps et qui, comme toute démarche scientifique, a ses limites.

**Dans tous les milieux, les données
d'observation montrent que le français
domine à l'école**

De plus, il apparaît clairement que la francisation s'impose davantage au primaire qu'au secondaire, une tendance qui pourrait relever de la taille des établissements qui permet le développement de groupes de locuteurs d'une même langue ainsi que du rapport différent à l'autorité qu'entretiennent les adolescents. Conjuguée à la réalité d'usages linguistiques beaucoup plus diversifiés hors de l'école et à la grande popularité du plurilinguisme sur le plan normatif, révélée par les entrevues avec les élèves, cette tendance pourrait indiquer, si on l'interprète négativement, une francisation plus passagère que permanente chez un certain nombre d'élèves. Toutefois, on peut aussi penser qu'on fait face à un phénomène généralisé au sein des sociétés occi-

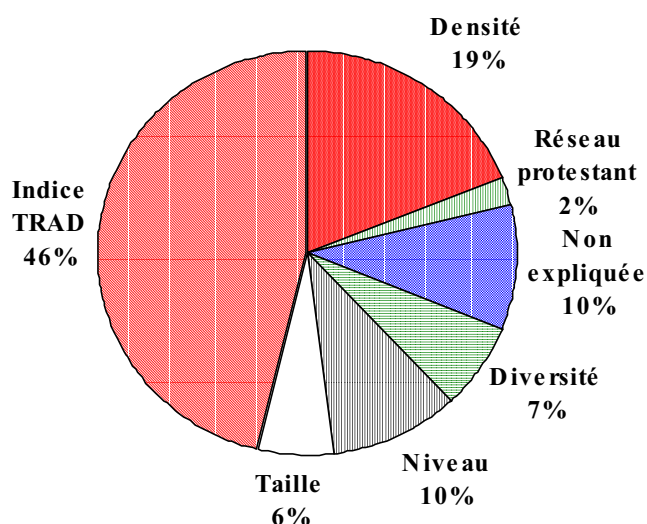
dentales où la multiplicité des appartenances s'impose de plus en plus comme la norme plutôt que l'exception, sans que le besoin et le statut d'une langue commune de partage et d'échange ne soient compromis.

La composition ethnolinguistique de la clientèle : le principal facteur influençant la dynamique sociolinguistique des écoles

Dans le cadre d'une seconde étape, nous avons effectué une analyse de régression multiple de divers facteurs institutionnels pour cerner leur impact sur la force relative du français au sein des 20 écoles. Neuf variables explicatives ont été testées à cet égard : la composition ethnolinguistique de la clientèle plus ou moins favorable au français (indice *trad*³); la densité d'élèves non francophones; le niveau scolaire; le degré de *défavorisation* des écoles; l'importance des classes d'accueil; l'appartenance au réseau catholique ou protestant; la taille de l'établissement; la diversité linguistique (nombre de groupes) ainsi que le caractère plus ou moins coercitif de la politique linguistique locale⁴. Parmi celles-ci, comme on peut le voir au graphique 3, qui ne tient pas compte des signes positifs ou négatifs des coefficients, la composition ethnolinguistique de la clientèle – notamment la présence d'élèves anglophones, provenant de communautés anglicisées dans le passé ou anglophiles – s'avère centrale. Elle explique, en effet, 46 % de la variance, suivie de loin par la densité de non-francophones (19 %) qui, paradoxalement, une fois isolé son impact spécifique, ne joue pas toujours dans un sens négatif ainsi que par le niveau scolaire (10 %), comme le laissait d'ailleurs prévoir la comparaison des données du primaire et du secondaire exposées plus haut.

Graphique 3

Contribution approximative des facteurs explicatifs de l'indice de force relative du français



(FRF)

La diversité linguistique (7 %) qui favorise l'usage du français comme langue commune intergroupes, la taille de l'établissement (6 %) qui joue dans le sens inverse étant donné ses liens avec le niveau scolaire ainsi que l'appartenance passée au réseau protestant (2 %), souvent considéré comme possédant un *ethos* moins favorable à la francisation, contribuent également, mais de manière limitée, aux différences de dynamique linguistique constatées dans chacun des milieux.

Par ailleurs, il est intéressant de noter, comme les entrevues avec les élèves du secondaire l'ont d'ailleurs confirmé, l'absence d'impact du caractère plus ou moins coercitif de la politique linguistique appliquée par les écoles, qu'il ne faut évidemment pas confondre avec l'ensemble de leurs interventions de soutien au français, dont la présente recherche illustre précisément le succès.

Quelles conséquences sur le plan de l'action?

L'étude a d'abord démontré le caractère prédictif extrêmement fort de l'indice *trad* quant à la dynamique

linguistique des écoles. 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.

De toute façon, étant donné que même dans ces cas plus difficiles la tendance à la francisation se confirme, notre étude ne justifie aucunement une intervention coercitive ou incitative relative à la répartition de quelques clientèles scolaires que ce soit dans diverses écoles (par exemple, le *busing* ou d'autres mesures de même nature moins coercitives mises en œuvre aux États-Unis).

Toutefois, 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. Il est évident que si les autorités décidaient d'agir dans cette direction, 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'échange 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. On pourrait, toutefois, considérer qu'une intervention spécifique n'est pas justifiée dans le cas de ces dernières, du fait de leur intégration actuelle à trois nouvelles commissions scolaires francophones et du changement de clientèle qu'elles devraient connaître au fur et à mesure que le moratoire actuel sur la définition de leur bassin sera levé. Un examen plus qualitatif des formules de regroupement des élèves pratiquées par les écoles secondaires et, notamment, de l'impact de l'inscription aux cours avancés d'anglais sur la structuration générale de leur horaire, pourrait également être pertinent.

Par ailleurs, même si la présence des classes d'accueil s'est avérée non significative sur la force relative du français par rapport à l'anglais⁵, il ne faudrait pas conclure que les écoles à forte présence d'élèves de l'accueil n'aient pas de besoins spécifiques en ce qui concerne le soutien à la maîtrise et à l'usage du français par la clientèle.

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles et sociales des élèves, qui peuvent orienter, non plus les mesures ministérielles, mais l'action même des écoles, quelques éléments apparaissent essentiels. Tout d'abord, les jeunes allophones et anglophones sont résolument convaincus de la valeur du plurilinguisme, attachés à leur langue maternelle, et très sensibles au statut national et international des langues. Toute intervention en faveur du français dans les écoles nous semble donc avoir intérêt à s'inscrire dans une perspective non pas de compétition entre langues, mais d'enrichissement personnel et de complémentarité avec les compétences que possèdent déjà les élèves.

Par ailleurs, plus que l'influence de la famille ou de l'école, nos entrevues confirment l'importance centrale que joue le réseau d'amis pour les adolescents du secondaire, tant

en ce qui concerne leurs choix linguistiques que d'autres dimensions de leur vie sociale. Il nous apparaît donc que c'est une caractéristique importante dont il faudrait tenir compte, comme c'est déjà le cas dans certaines écoles étudiées, dans le cadre d'une stratégie collective de valorisation du français en milieu scolaire et lors de la définition de projets spécifiques à cet égard.

Finalement, de manière plus générale, nous nous réjouissons que les résultats de cette étude soient rendus accessibles, par l'intermédiaire de la revue *Options*, à l'ensemble des intervenants scolaires. En effet, étant donné l'importance que joue le sentiment d'efficacité et de contrôle sur la compétence professionnelle, les acquis très positifs que révèle notre recherche quant à la dynamique linguistique des écoles ne peuvent qu'encourager les acteurs de terrain à continuer et même à intensifier leurs efforts dans la même direction, tout en leur permettant, dans certains cas, de les cibler davantage. Ainsi, cette recherche aurait contribué, non seulement à faire mieux connaître l'état actuel de la dynamique linguistique en milieu scolaire, mais également à soutenir ceux qui ont voulu, depuis 30 ans, la transformer.

Marie Mc Andrew est professeure agrégée au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Calvin Veltman est professeur titulaire au Département d'études urbaines de l'Université du Québec à Montréal

Francine Lemire est agente de recherche en M. Sc. sociologie à l'Université de Montréal

Josefina Rossell est étudiante au doctorat et agente de recherche au

Département d'études en éducation et d'administration de
l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de
l'Université de Montréal

Bibliographie

- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble*. Immigration, Société et éducation, Montréal, CEQ/Éditions St-Martin.
- Québec (Province). Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, 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.
- GIROUX, L. (1992). *Les adolescents montréalais et la télévision de langue française*, Montréal, Université de Montréal; Toronto, University of Toronto Press.
- HENSLER, H. et A. BEAUCHESNE (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. (1993). *Les jeunes et la langue. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4^e année du secondaire à la fin du collégial)*, tome I. Québec, Conseil de la langue française.
- Mc ANDREW, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques 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 M. JACQUET (1996). « Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités », *Recherches sociologiques*, 37, 1-41.
- Mc ANDREW, M. et M. JODOIN (1999). *L'immigration à Montréal au milieu des années 90 : volet éducation*. Immigration et métropoles.
- Québec (Province) (1997). Ministère de l'Éducation. *Une école d'avenir* : projet de politique d'intégration et d'éducation interculturelle.

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

-
- ¹ Si quelques enquêtes ont abordé la question des usages linguistiques chez les jeunes à partir de données déclaratoires (Giroux, 1992; Locher, 1993; Veltman et Paré, 1995), la seule recherche portant sur l'observation des usages réels en milieu scolaire révélant des tendances assez positives (Hensler et Beauchesne, 1987) date déjà.
 - ² Le rapport exhaustif est disponible auprès du ministère de l'Éducation (MEQ) pour les partenaires des milieux scolaires ainsi qu'à Immigration et métropoles (IM) pour le grand public (copie papier : 343-7246/site Web : im.metropolis.net).
 - ³ Nous avons nommé cet indice *trad* car il mesure les tendances traditionnelles au sein de chaque communauté et non nécessairement celles qui prévaudront chez les « enfants de la loi 101 » (c'est précisément le pari de cette législation).
 - ⁴ On trouve dans le rapport complet des indications méthodologiques détaillées sur l'opérationnalisation de ces diverses variables.
 - ⁵ À cette étape du processus d'intégration, le partage se fait bien davantage avec les langues d'origine.