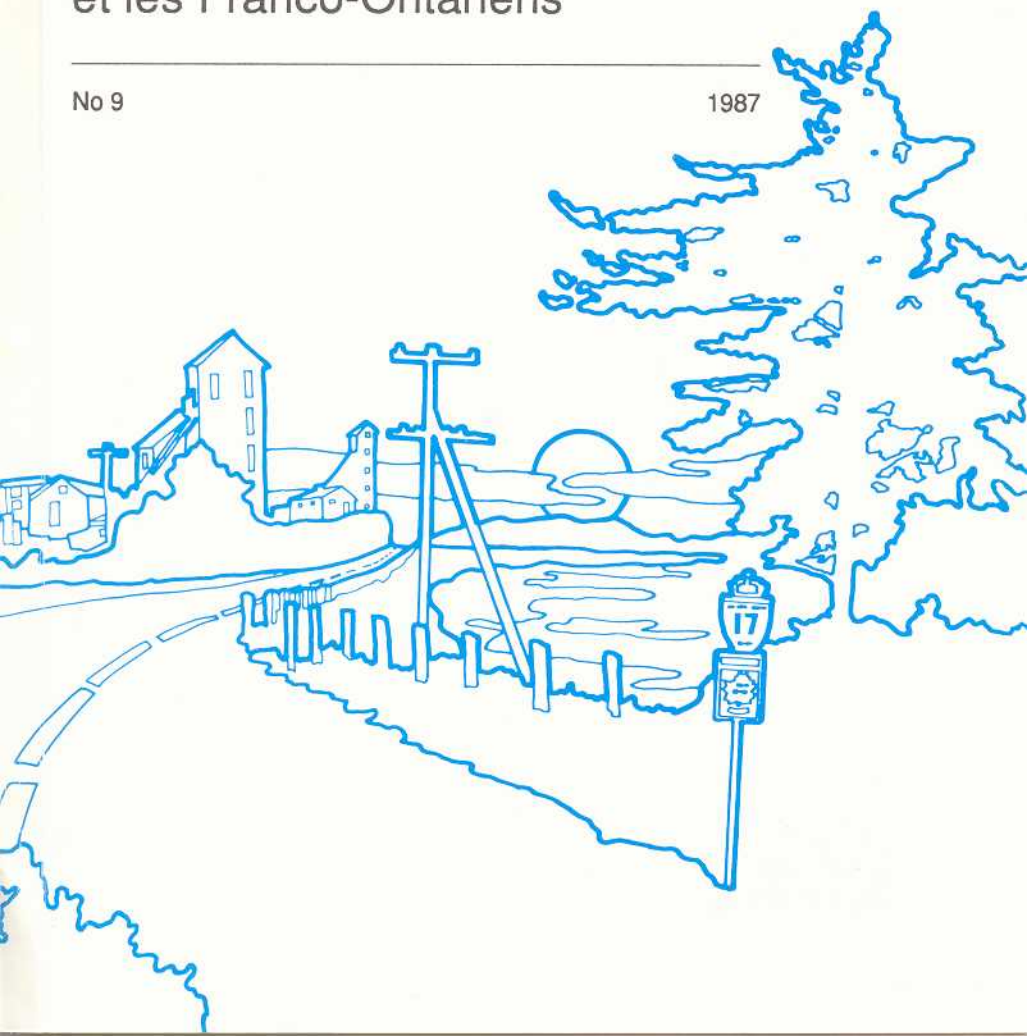


REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

L'immersion
et les Franco-Ontariens

No 9

1987



REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

Directeur: Benoît Cazabon

Rédacteurs: Benoît Cazabon et Yvon Gauthier

Comité de rédaction: Louis Bélanger
Benoît Cazabon
Fernand Dorais
Donald Dennie
Jean-Pierre Pichette
Christiane Rabier
Normand Renaud

CONSEIL ARBITRAL

Michel BASTARACHE (Université d'Ottawa)
Gérard BOUCHARD (UQAC)
René DIONNE (Université d'Ottawa)
Gaston DULONG (Université Laval)
Fernand DUMONT (IQRC)
Jean-Claude DUPONT (Université Laval)
Yolande GRISÉ (Université d'Ottawa)
Louis-Edmond HAMELIN (UQTR, retraité)
Julien HARVEY (Centre Justice et Foi)
Cornelieu JAENEN (Université d'Ottawa)
Benoît LACROIX (IQRC)
Maurice LEMIRE (Université Laval)
Raymond MOUGEON (IÉPO)
Fernand OUELLET (Université York)
Yves POIRIER (Université d'Ottawa)
Claire QUINTAL (Collège de l'Assomption, É.-U.)
John RICHARDS (Université Simon-Fraser)
Annette SAINT-PIERRE (Collège de Saint-Boniface)
Pierre SAVARD (Université d'Ottawa)

REVUE DU NOUVEL-ONTARIO, NUMÉRO 9

La *REVUE DU NOUVEL-ONTARIO* est une publication de l'Institut franco-ontarien (IFO) de Sudbury. Les auteurs des articles assument seuls la responsabilité de leurs idées.

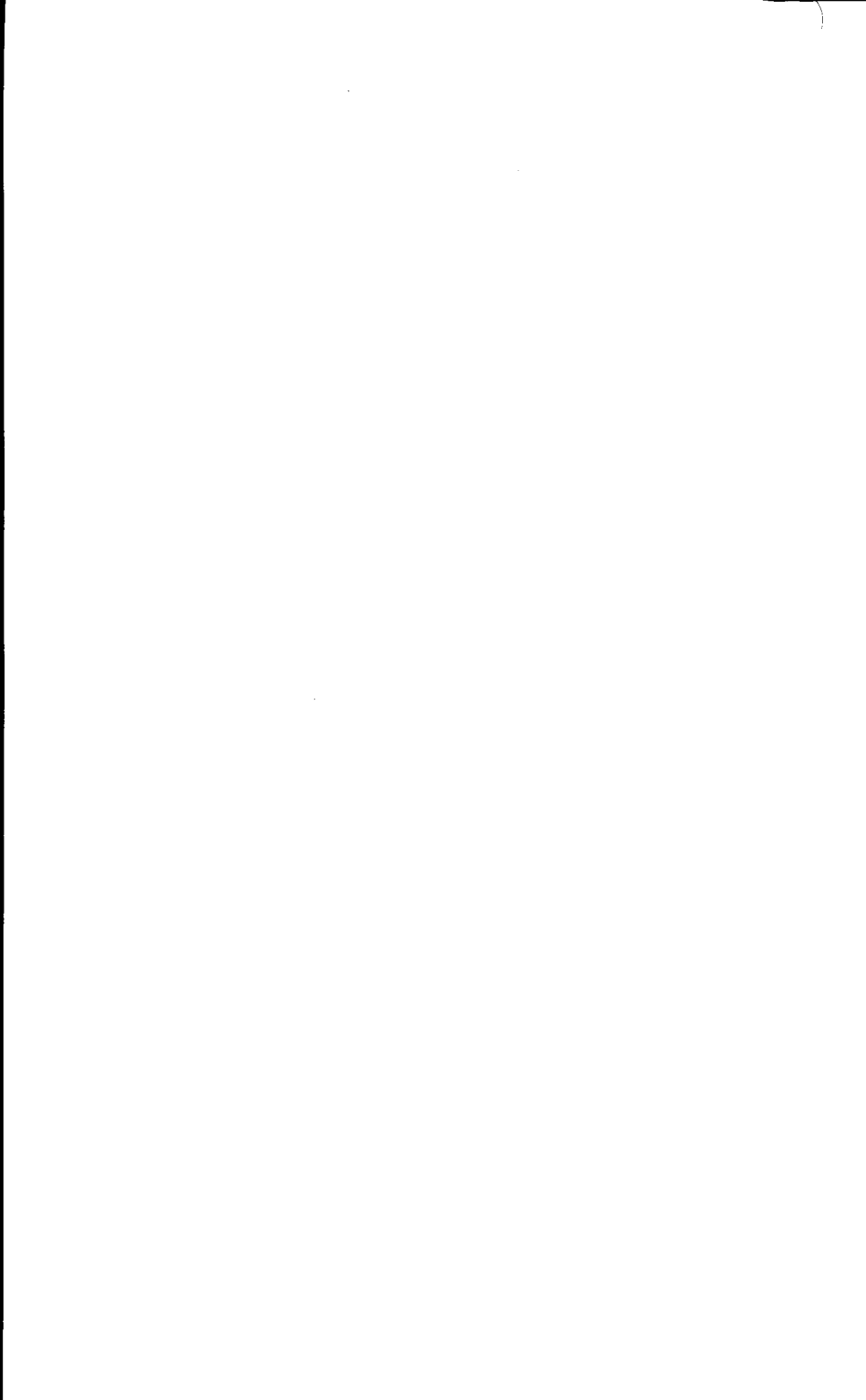
Prière d'adresser toute correspondance (abonnement, soumission d'articles ou d'ouvrages à recenser) à:

Revue du Nouvel-Ontario
a/s Institut Franco-Ontarien
Pavillon Alphonse-Raymond
Université Laurentienne
Sudbury, (Ontario)
P3E 2C6

Tous droits réservés

© Institut franco-ontarien, 1989

ISSN 0708-1715



L'immersion et les Franco-Ontariens

No 9

1987

La Revue du Nouvel-Ontario est subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

L'Institut franco-ontarien (IFO)

Sudbury

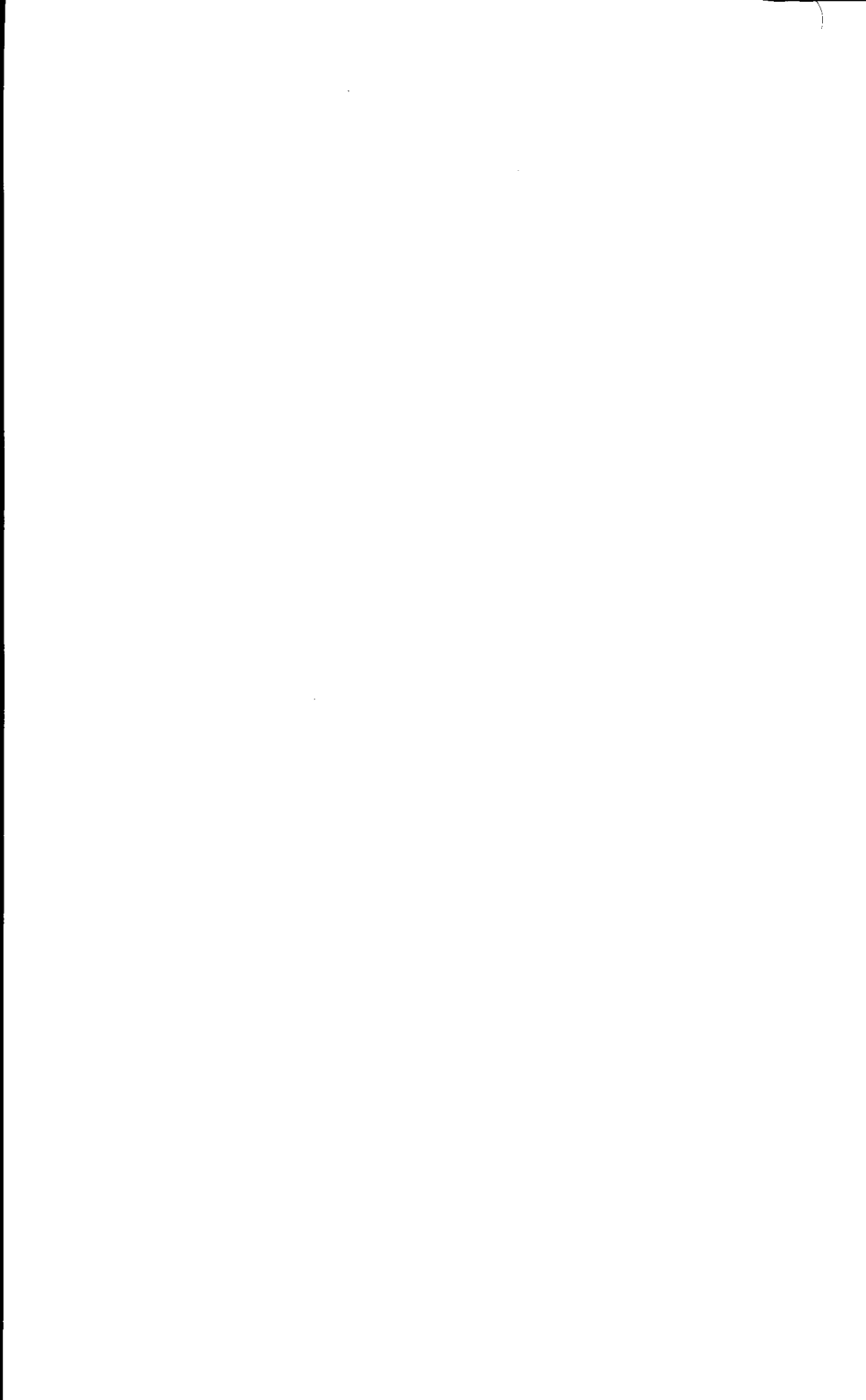


Table des matières

PRÉSENTATION.....	9
--------------------------	----------

INTRODUCTION

IMPACT DE L'IMMERSION SUR L'ÉDUCATION EN LANGUE FRANÇAISE: PERSPECTIVE ET TENTATIVE DE SYNTHÈSE Louis-Gabriel Bordeleau	11
---	-----------

ÉTUDES

IMPACT DE L'ESSOR DE L'IMMERSION SUR L'ÉDUCATION ET LE DEVENIR DES FRANCO-ONTARIENS Raymond Mougeon	31
---	-----------

LA DUALITÉ CANADIENNE: L'ILLUSION D'ÊTRE PARTENAIRES Georges E. Burns et Jean Séguin	51
--	-----------

L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE À TORONTO Monica Heller	71
---	-----------

LES ASPECTS POLITIQUES ET CULTURELS DU PROGRAMME D'IMMERSION Judy Size-Cazabon	93
--	-----------

TÉMOIGNAGES

LE PROGRAMME D'IMMERSION FRANÇAISE... BOULE DE NEIGE Robert P. Bradley	117
--	------------

L'IMMERSION FRANÇAISE AU SECONDAIRE DANS LES ÉCOLES DE SUDBURY Michel Francis Lagacé	127
--	------------

COMPTES RENDUS

ÉVALUATION DU PROGRAMME DES LANGUES OFFICIELLES DANS L'ENSEIGNEMENT

Benoît Cazabon143

ANDRÉ PAIEMENT: PÈRE DE LA FRANCOPHONIE ONTARIENNE

Michel Courchesne145

PATRICE DESBIENS, LES CASCADEURS DE L'AMOUR

Michel Courchesne146

L'OBOMSAWIN DE DANIEL POLIQUIN, ROMAN DE LA LANGUE ET DE L'IDENTITÉ

Michel Courchesne148

DE QUÉBECOIS À ONTARIOIS DE ROGER BERNARD

Donald Dennie150

L'ÉDUCATION FRANÇAISE EN ONTARIO À L'HEURE DE L'IMMERSION DE L.-G. BORDELEAU, PIERRE CALVÉ, LIONEL DESJARLAIS ET JEAN SÉGUIN

Benoît Cazabon151

DEMAIN LA FRANCOPHONIE EN MILIEU MINORITAIRE DE RAYMOND THÉBERGE ET JEAN LAFONTANT

Benoît Cazabon154

L'OBSERVATION ET LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT

Yves Herry157

LES CONDITIONS D'INTÉGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Yvon Gauthier159

LES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES

Louis-Gabriel BORDELEAU, doyen, Faculté de l'éducation,
Université d'Ottawa.

Robert P. BRADLEY, adjoint au recteur, Université Laurentienne.

George E. BURNS, professeur, Midnorthern Centre, OISE,
Sudbury.

Benoît CAZABON, professeur, Centre du Moyen-nord,
Institut des études pédagogiques de l'Ontario.

Michel COURCHESNE, étudiant, Université Laurentienne.

Donald DENNIE, professeur, Université Laurentienne.

Yvon GAUTHIER, professeur, Université Laurentienne.

Monica HELLER, professeur, CRÉFO, IÉPO, Toronto.

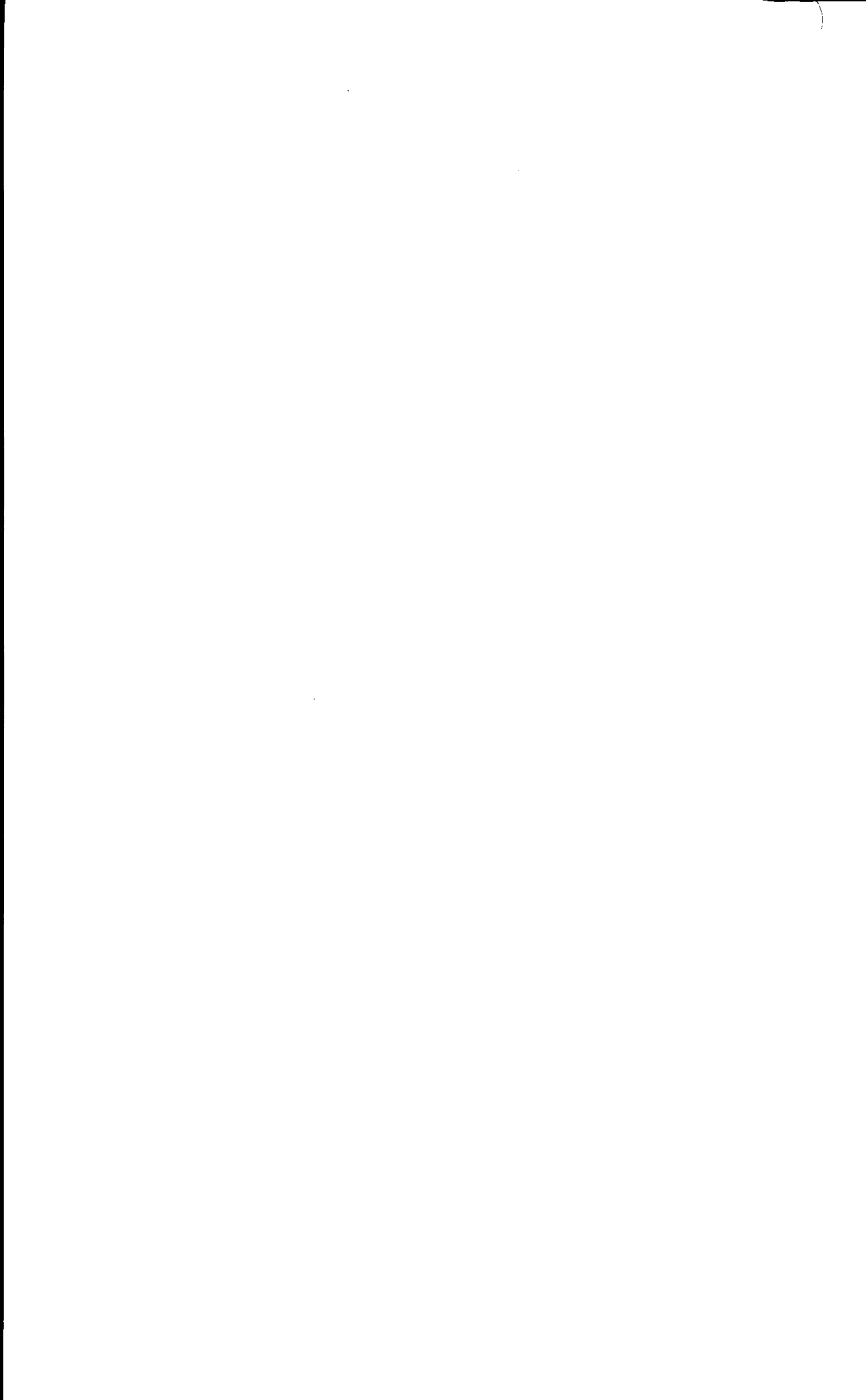
Yves HERRY, professeur, Faculté de l'éducation,
Université d'Ottawa.

Michel Francis LAGACÉ, professeur, Département de français,
Université Laurentienne.

Raymond MOUGEON, professeur, Centre de recherche en
études franco-ontariennes, Institut des études
pédagogiques de l'Ontario.

Jean SÉGUIN, professeur, École des sciences de l'éducation,
Université Laurentienne.

Judy SIZE-CAZABON, enseignante, Conseil scolaire public
de Sudbury.



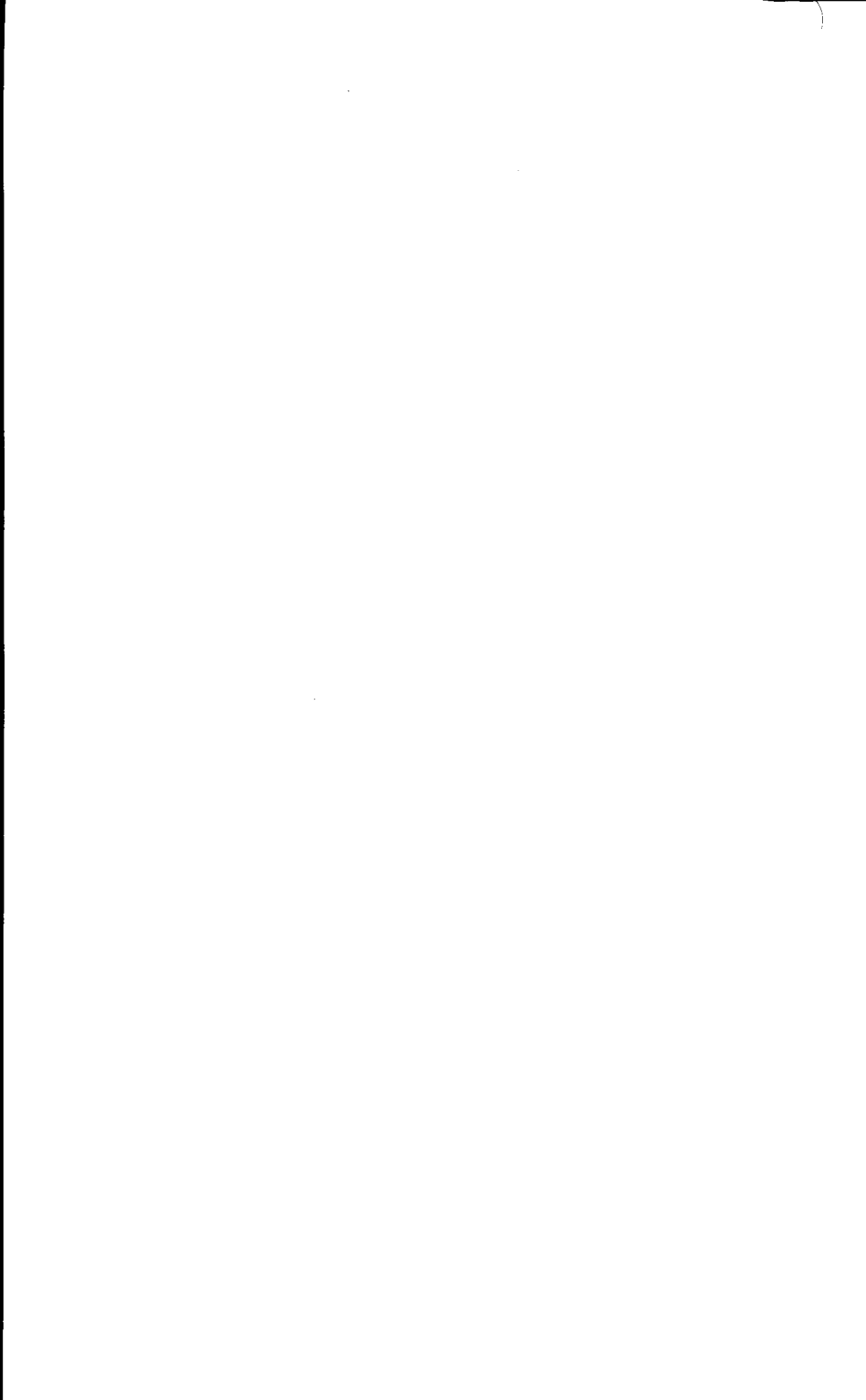
Présentation

par Benoît Cazabon

Nous sommes heureux d'annoncer que la *Revue du Nouvel-Ontario* est dorénavant subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Nous tenons à souligner notre gratitude à l'organisme.

Un numéro longtemps attendu! Cependant sa qualité et la pertinence du sujet compenseront largement. Une fois de plus, l'Institut Franco-Ontarien a fait preuve d'initiative. Ce numéro a été conçu il y a plus de deux ans. Depuis, le Conseil de l'éducation franco-ontarienne a commandé une étude sur le sujet (Bordeleau, L. G. et al. 1988). Le Secrétariat d'État a procédé à l'évaluation de son programme de langues officielles d'enseignement (Ploe). Enfin, pour ne pas allonger la liste, soulignons que l'ACELF a tenu son 40^e congrès (Ottawa, août 87) sur le même thème.

Alors que la presse populaire nous assure toujours que nous mourons d'asphyxie (*L'Actualité*, février 1989) et que l'immersion est l'expérience qui a réussi (*Châtelaine*, Janvier 1989), nous avons la certitude que la plupart des articles de ce numéro donneront un éclairage plus juste, plus approfondi et plus nuancé. Nos remerciements vont à tous ceux et celles qui ont contribué à faire de ce numéro une réussite.



Impact de l'immersion sur l'éducation en langue française: perspective et tentative de synthèse

par Louis-Gabriel Bordeleau

Le présent numéro de la *Revue du Nouvel-Ontario* est consacré à l'analyse de l'impact de l'immersion sur l'éducation française en Ontario. On peut y voir une tentative de mieux saisir le sens et la portée des interactions multiples et complexes entre les deux groupes linguistiques en Ontario ainsi que de mieux cerner le mode d'être de la minorité franco-ontarienne alors que continue d'évoluer le phénomène de l'immersion.

Pour tenter de mettre en lumière les effets de cette interaction sur l'éducation française en Ontario, nous présenterons dans un premier temps, un ensemble de quatre textes et de deux témoignages. En second lieu, nous dégagerons les tendances majeures qui ressortent d'une recherche récente sur le phénomène d'interaction.

Le premier ensemble contient les articles de Raymond Mougeon, de George Burns et Jean Séguin, de Monica Heller et de Judy Size-Cazabon suivis de deux témoignages de Robert Bradley et de Michel Francis Lagacé.

Le texte de Raymond Mougeon, «L'impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens», insiste au départ pour dire qu'il s'agit essentiellement de deux phénomènes en interaction plutôt que d'une réalité subissant passivement l'influence de l'autre. D'une part, l'essor de l'immersion «est une conséquence de la valeur utilitaire du français sur le plan provincial et national et un phénomène socio-éducatif qui influe déjà sur l'évolution de la communauté franco-ontarienne et qui va continuer à le faire» (p. 44).

De façon plus spécifique, Mougeon s'inquiète du rapprochement entre l'immersion et les écoles élémentaires et secondaires françaises. C'est d'ailleurs à ces deux paliers que «les conséquences négatives sont les plus nombreuses et les plus sérieuses» (p. 44). Par ailleurs, il est d'avis qu'au post-secondaire les conséquences positives d'un tel rapprochement l'emportent sur les conséquences négatives. Il affirme cependant que «les intérêts de la communauté franco-ontarienne seront mieux servis dans des institutions post-secondaires largement ou entièrement francophones (p.44). Il faut signaler, selon Mougeon, les conséquences de l'immersion sur l'accroissement des services en français. En conclusion, il fait ressortir l'effet de l'accroissement des anglophones bilingues sur le degré de contrôle des francophones sur

l'ensemble des institutions qui favorisent le développement de son identité linguistique et culturelle».

Le document de G. Burns et J. Séguin, «La dualité canadienne: l'illusion d'être partenaires», fait ressortir le décalage entre la reconnaissance officielle de l'égalité des deux groupes linguistiques au Canada et le vécu des interactions entre ces deux groupes donnant lieu à un partenariat «difficile et inégal» (p. 64). Qui plus est, les auteurs concluent que «toute perception de gains réalisés par les francophones hors Québec sont plus illusoire que réels» (p. 64).

Ces gains n'ont de durée et d'impact significatif sur la promotion et la vitalité des Canadiens français hors Québec que lorsqu'ils entraînent des modifications sur la plupart «des institutions composant le système social. Ce qui est requis est la (re)construction d'institutions à partir des valeurs culturelles des deux partenaires». Une telle re-construction remet en question, par exemple, le sens même d'institutions post-secondaires bilingues, où le refus de reconnaître la spécificité des valeurs propres à chaque groupe linguistique risque de jouer au détriment de la minorité francophone. Dans un tel contexte, le dualisme s'exprime non seulement au plan de la langue mais au plan de la culture.

Le texte de Monica Heller, «L'école de langue française à Toronto», se situe dans la problématique générale de l'article de Burns et Séguin en ce qu'il veut «cerner le rôle de l'école de langue française à Toronto en tant qu'institution sociale d'une minorité linguistique dans les processus de base de la vie sociale de cette minorité» (p. 71). De façon plus spécifique l'auteure postule, selon Bourdieu et Passeron, que «l'école constitue un lieu privilégié de distribution de certaines ressources...» (p. 71).

L'article de Heller donne certaines caractéristiques de la population étudiante et des parents de ces écoles de langue française à Toronto, et fait ressortir «non seulement l'hétérogénéité démographique de la population mais aussi la position difficile des francophones à l'intérieur de celle-ci» (p. 74).

L'auteure aborde aussi les prises de position des membres «de la clientèle en ce qui concerne les droits d'accès à ces écoles, et les objectifs linguistiques, culturels et autres des écoles» (p. 75). On peut parler de prises de position qu'exprime le noyau des membres et celles que tient la périphérie. Ce noyau est formé de parents dont l'accès et la présence légitime à l'école ne sont nullement disputés et les parents qui forment la périphérie «diffèrent de ce groupe noyau à différents degrés de par leur compétence en français et/ou leur origine nationale ou ethnique; c'est leur présence à l'école qui peut faire l'objet de controverses» (p. 75).

L'auteure constate que «la population n'a même pas atteint les éléments de base d'un consensus sur les questions essentielles mais les sources de dissension ne touchent pas tellement la valeur du français ou

de l'anglais comme ressource mais plutôt l'accès à ces ressources» (p. 79). En effet, «l'école de langue française à Toronto semble presque constituer la porte d'accès aux ressources linguistiques valorisées, mais la valeur de ces ressources est souvent loin de l'intégration à une communauté culturelle qui impliquerait le développement d'une identité collective» (p. 80).

L'analyse de J. Size-Cazabon tente de dégager les implications sociales et culturelles du bilinguisme et de l'éducation bilingue. L'auteure amorce la «discussion en considérant le point de vue des anglophones au Canada. Le programme d'immersion représente l'expérience la plus originale». Cette première partie du document décrit les caractéristiques majeures des programmes d'immersion, insistant sur les objectifs, les modalités de mise en oeuvre, les évaluations du rendement des élèves, les taux d'abandon des élèves en immersion et enfin un ensemble de problèmes que soulève l'immersion.

Dans un deuxième temps, l'auteure discute de l'effet de l'immersion sur les francophones et plus particulièrement sur l'éducation franco-ontarienne. On fait référence en particulier aux effets négatifs qu'engendre la présence de programmes en immersion dans les écoles françaises.

Dans sa conclusion l'auteure veut nous faire passer «de la réalité socio-pédagogique au pouvoir politique». En terminant, l'auteure affirme que la société canadienne devra apprendre à préserver l'autonomie des groupes minoritaires de ses deux peuples fondateurs. Sinon, le phénomène de l'immersion aura été «la plus frauduleuse imposture que le Canada n'aura jamais connue».

Afin d'ajouter une perspective plus locale à cette grande question de l'interaction entre les deux groupes linguistiques en Ontario, deux témoignages sont offerts. Un premier, celui de Robert Bradley, donne la perspective de celui qui a vu évoluer la mise en oeuvre des programmes d'immersion dans la région de Sudbury et ce depuis 1974. Au bout du compte, son évaluation de ce phénomène est très positive, trop peut-être!

Michel Francis Lagacé décrit dans un style «de type journalistique» (p. 127) l'expérience de l'immersion française dans les écoles secondaires de Sudbury. De façon plus spécifique, l'auteur aborde la question des conditions matérielles de l'enseignement, l'origine et la motivation des élèves, les professeurs et leurs méthodes et les comportements langagiers de cette clientèle scolaire. En conclusion, l'auteur affirme qu'il a des avis partagés sur la qualité pédagogique de cette expérience. En bout de ligne, son jugement est plus positif que négatif.

Cet ensemble de réflexions pose, selon des perspectives différentes, toute la question des interactions entre l'éducation française en Ontario et le phénomène important de l'immersion.

L'ÉDUCATION FRANÇAISE FACE À L'IMMERSION

Devant l'évolution importante du phénomène de l'éducation française en milieu minoritaire qui côtoie le phénomène de l'immersion, une interrogation centrale se pose: comment situer l'éducation française, tout particulièrement celle établie en milieu minoritaire, face au phénomène de l'immersion? Plusieurs éléments de réponse à cette question viennent s'ajouter à celles contenues plus haut. Ces perspectives additionnelles sont tirées d'une recherche récemment complétée par une équipe de chercheurs pour le Conseil de l'éducation franco-ontarienne¹.

La suite de notre texte présente certaines données de cette recherche et une réflexion poursuivie depuis près de deux ans sur cet ensemble complexe d'interactions entre l'éducation française et l'immersion².

Dès le départ, il devenait évident que de reprendre ces deux réalités, éducation française et immersion scolaire en français, au sein d'un même projet de recherche était, d'une part, nouveau et, d'autre part, périlleux. La recension des écrits prouve que la question est nouvelle. Mais le projet est aussi périlleux. Certains responsables de l'immersion ont d'ailleurs manifesté la crainte qu'une recherche sur ce sujet ne finisse par rendre l'immersion responsable de certains des problèmes que connaît présentement l'éducation française en milieu minoritaire. Certains conseils scolaires n'ont pas participé à l'enquête parce qu'en plaçant côte à côte ces deux réalités, on risquait d'éveiller certains malaises touchant toute la question linguistique et culturelle au Canada. Cette recherche, au-delà des conclusions précises qu'elle dégage, permet par conséquent de confirmer que la recherche en éducation ne peut pas être qu'empirique; elle en arrive à dégager aussi des perceptions, des tendances et des orientations de fond. Ces éléments moins définitifs, plus fluides, doivent donc être pris en compte si l'on ne veut pas réduire l'entreprise éducative à une question de chiffres, de tableaux et de proportions. Finalement, il a fallu constater qu'un nombre appréciable de répondants anglophones s'abstenaient de répondre à plusieurs questions touchant spécifiquement l'éducation française. En réponse à un certain nombre de questions ouvertes, ils avouaient ne pas être suffisamment informés.

LA QUESTION ET LA DÉMARCHE

L'essentiel de la question se pose ainsi: dans le contexte actuel, en quoi le phénomène de l'immersion pose-t-il un défi à l'éducation française, tout particulièrement à l'éducation française en milieu minoritaire?

Pour élucider cette question, telle est la démarche suivie.

- Dans un premier temps, il faut préciser ce qui est le propre de chacun de ces deux phénomènes et décrire les particularités caractérisant le contexte de chacune de ces deux réalités.
- Dans un deuxième temps, il faut clarifier un certain nombre de points d'impact de l'immersion sur l'éducation française.
- Finalement, il importe d'identifier certains défis que pose l'immersion à l'éducation française et proposer certains éléments de réponses que l'éducation française peut fournir face à ces défis.

L'ÉDUCATION FRANÇAISE ET L'IMMERSION: DIFFÉRENCES ET PARTICULARITÉS

Lorsque nous examinons de près ce qui caractérise ces deux réalités, force est d'admettre qu'en principe les différences sont suffisamment évidentes pour conclure qu'il s'agit là de deux phénomènes distincts.

L'éducation française, dans son sens plénier et global, se veut un ensemble cohérent et concerté de démarches, de structures et de moyens, tous orientés vers le plein épanouissement des membres d'une communauté partageant une même langue, des traditions semblables, un ensemble suffisamment précis de valeurs, bref une façon distincte de voir et d'interpréter le monde ambiant. Quoiqu'on puisse faire ressortir certaines variantes touchant la langue, les traditions, les valeurs et une vision globale du monde, on reconnaît qu'à tous ces niveaux se dessine une identité qui se maintient, tout en évoluant au sein d'une société pluraliste et changeante. L'éducation française ne peut donc pas se réduire à un programme scolaire, à une langue d'enseignement, à un ensemble de ressources pédagogiques. C'est certes tout cela, mais au-delà de tous ces éléments, il s'agit d'une démarche globale et intégrale visant à assurer le plein épanouissement des membres et de la communauté francophone.

Une lecture attentive des écrits portant sur l'éducation française en Ontario a non seulement fait ressortir la spécificité fondamentale de cette éducation, mais permet également de dégager les dimensions particulières de cette éducation. Ces objectifs se sont précisés graduellement, émergeant de la communauté francophone elle-même. L'examen de l'histoire de l'éducation française en Ontario permet alors de saisir les liens étroits entre langue et religion, le caractère indissociable de la langue et de la culture, la lente et progressive insertion de l'éducation française au sein des préoccupations des autorités provin-

ciales et, enfin, la situation encore imprécise de l'éducation française au degré post-secondaire.

Tout au long de l'histoire de la communauté franco-ontarienne — et ce cheminement ressemble étrangement à l'histoire de l'éducation française dans les autres provinces, là où les francophones sont minoritaires — la communauté s'est ralliée autour d'un certain nombre d'objectifs en matière d'éducation, ceux d'aider chaque élève à :

- développer une connaissance, une compréhension et un attachement au français, langue maternelle;
- développer une connaissance, une compréhension et une appréhension de la culture française afin de faciliter l'intégration à cette culture propre. Dans ce sens, l'école est le centre par excellence de la transmission, de l'épanouissement et de la promotion de la culture française;
- dans le contexte de l'école française catholique, aider l'élève à apprécier et à développer sa foi catholique et les valeurs qui s'y rattachent;
- développer une compréhension et une acceptation de l'anglais comme langue seconde, afin de devenir des citoyens à part entière;
- développer les compétences nécessaires en vue d'une insertion productive dans le milieu social contemporain.

Reconnaissant qu'il n'y a rien de bien neuf dans l'énumération de ces objectifs, c'est leur poursuite qui témoigne de la vitalité d'une communauté. Il ne suffit donc pas de dégager les objectifs propres à l'éducation française; il s'agit autant, sinon plus, de mesurer le niveau de succès dans la poursuite de ces objectifs.

D'un autre côté, l'immersion, et sa jeune histoire depuis 1965 en témoigne, s'est définie graduellement grâce surtout à un ensemble croissant de parents anglophones fortement motivés par ce type d'apprentissage du français comme langue seconde. Pour en dégager les objectifs précis, il faut consulter la documentation officielle de l'Association «Canadian Parents for French», qui compte aujourd'hui 16,000 membres répartis en 166 chapitres locaux distribués dans tout le Canada. La formulation des objectifs a été faite par Genessee³

- to provide the participating students with functional competence in the second language;

- to promote and maintain normal levels of first language development;
- to ensure achievements in academic subjects commensurate with the students' academic ability and grade level;
- to instill in the students an understanding and appreciation for the target language group and their language and culture without detracting in any way from the students' identity with and appreciation for the home language and culture.

Il s'agit donc d'un programme scolaire allant de la maternelle à la 13^e année, où au moins la moitié des matières scolaires doit être offerte dans la langue seconde. Dans ce contexte, il s'agit de permettre à l'élève d'atteindre un niveau de compétence fonctionnelle en français comme langue seconde, assurant une compréhension et une appréciation de la langue seconde et de la culture qu'elle véhicule, tout en faisant en sorte que l'élève maintienne son identité linguistique et culturelle d'origine.

Bref, l'éducation française se veut le lieu privilégié de la poursuite d'objectifs d'apprentissage et d'appréciation du français comme langue maternelle et d'intégration de la clientèle scolaire à la culture française, alors que l'immersion vise un apprentissage du français comme langue seconde, doublé d'une connaissance et d'une appréciation de la culture véhiculée par cette langue. En principe, les différences sont nettes et fondamentales.

Cependant, un certain nombre de particularités caractérisent la réalité actuelle de l'éducation française. Il faut entre autres relever ces particularités qui nous incitent à réduire les différences entre l'éducation française et l'immersion.

L'éducation française a connu depuis le milieu des années 1970 un déclin important de ses effectifs scolaires, attribuable au phénomène de la dénatalité. Lorsqu'une telle diminution frappe une communauté déjà fortement minoritaire, les autorités ainsi que les usagers se préoccupent de la charge financière accrue de leurs établissements scolaires. Dans un tel contexte, forte est la tentation de relâcher les critères d'admission aux écoles françaises pour en assurer la survie.

D'où le problème du degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité de la clientèle qui fréquente l'école française. Quant au degré de maîtrise et de connaissance de la langue française lors de l'entrée à l'école, on peut, sans trop se tromper, parler de francophones — ceux pour qui le français est la langue maternelle, de franco-dominants — ceux pour qui le français est davantage la langue

maternelle et d'anglo-dominants — ceux pour qui le français est nettement une langue seconde. L'école est donc souvent amenée à poursuivre des objectifs de reffrançisation; dans ce contexte, elle ressemble étrangement à une école d'immersion.

Une telle hétérogénéité de la clientèle scolaire, pour une communauté minoritaire, peut remettre en question les objectifs primordiaux de l'école française. Si cette dernière exprime plus timidement ses objectifs touchant l'intégration de sa clientèle scolaire à la culture française, il n'y a qu'un pas à franchir pour qu'elle ne devienne qu'un lieu, parmi d'autres d'ailleurs, où il est possible d'apprendre le français.

Il faut ajouter, à ces trois situations, l'état de l'enseignement du français comme langue maternelle. Ce faisant, le risque est grand de formuler un jugement de valeur non fondé. Il est prudent d'avancer cependant que, dans trop de situations, l'enseignement du français comme langue maternelle demeure très routinier. En effet cet enseignement a été trop souvent caractérisé par une insistance sur l'aspect normatif qui ne laissait peu ou pas de place à la méthode dite communicative. Cette insistance sur le français «correct» amène l'enseignant à veiller constamment à la correction de la langue, ce qui crée chez l'apprenant l'impression d'avoir énormément à faire avant de pouvoir s'exprimer convenablement, entraînant ainsi un ensemble de répercussions sur les perceptions qu'il a de sa langue, de sa culture et de sa personne même.

Bref, il semble que l'éducation française — surtout celle qui oeuvre en milieu minoritaire — évolue selon un ensemble de conditions qui la placent à la croisée des chemins: ou elle renouvelle son engagement à se situer et à se démarquer davantage, ou elle permet par une sorte d'omission, qu'on évacue certaines des caractéristiques qui lui sont propres. Si, justement, la mission de l'école en matière de promotion, d'épanouissement et d'intégration culturelle s'atténue, on court le très grave danger que s'estompent les différences essentielles entre l'éducation française et l'immersion.

C'est dans ce contexte qu'il apparaît important, en Ontario français du moins, de voir quel effet peut avoir l'immersion sur l'éducation française.

IMPACT DE L'IMMERSION SUR L'ÉDUCATION FRANÇAISE

Avant d'aborder cinq points d'impact possible de l'immersion sur l'éducation française, quelques mises au point s'imposent. Il ne s'agit pas de s'insérer dans un cadre conceptuel simple de causalité, où l'on tente de voir quel aspect de l'immersion entraîne tel ou tel effet pour l'éducation française. La recherche en sciences sociales, et en éduca-

tion en particulier, tente plutôt de voir les interactions entre certains phénomènes sociaux complexes.

Voici donc un certain nombre de points d'impact possible de l'immersion sur l'éducation française.

A. L'impact de l'immersion exerce-t-il un impact sur les effectifs scolaires de l'école française?

Pour chaque question portant sur l'impact possible de l'immersion sur tel aspect de l'éducation française, nous avons eu recours à trois sources de données: les recherches antérieures, les données disponibles touchant les effectifs scolaires et les résultats de notre enquête.

Il s'agit ici en particulier de voir si les fluctuations dans les effectifs scolaires de l'école française sont attribuables à l'immersion.

L'analyse des statistiques scolaires, dans leur état actuel, ne permet pas de voir s'il y a transfert d'effectifs scolaires de l'école française à l'immersion et vice versa. La raison en est fort simple: les autorités scolaires en Ontario n'ont pas cru bon de tenir des statistiques concernant ce transfert de l'éducation française à l'immersion et vice versa. Il s'agit selon nous d'une lacune importante à corriger si l'on désire estimer rapidement l'ampleur de ce mouvement. Cependant, au dire de certains directeurs généraux consultés, le transfert d'élèves de l'école française à l'immersion est négligeable.

L'enquête auprès de notre échantillon représentatif a tenté de voir si le succès de l'immersion encourageait les Franco-Ontariens à inscrire leurs enfants dans les écoles qui offrent ces programmes. Plus de la moitié des répondants francophones ne croient pas que les Franco-Ontariens soient attirés vers les programmes d'immersion au point de vouloir retirer leurs enfants de l'école française. Cependant, chez les répondants anglophones, les perceptions vont dans un autre sens. La majorité des répondants anglophones perçoivent les francophones comme encouragés à inscrire leurs enfants à l'immersion. Cette dernière réaction laisse supposer que chez nos répondants anglophones on ne voit que peu de différence entre le caractère spécifique de l'école française et celui de l'immersion.

Plus loin, l'enquête a tenté de voir s'il y avait un lien, dans l'esprit des répondants, entre l'augmentation des effectifs en immersion et la diminution des élèves dans les écoles françaises. Dans l'ensemble, les répondants ne voient pas de lien entre ces deux courbes.

Bref, on ne peut affirmer que l'immersion y est pour quelque chose dans la diminution des effectifs scolaires de l'école française. Il faut cependant dire à nouveau que l'état actuel des statistiques scolaires en Ontario ne permet pas de suivre le mouvement des élèves francophones ou anglophones vers l'une ou l'autre des unités d'enseignement de

langue française ou de langue anglaise. C'est une faille qu'il nous semble urgent de corriger si les responsables de l'éducation française veulent suivre attentivement le cheminement de leurs élèves.

B. Le phénomène de l'admission des anglophones au sein des écoles françaises

Cette situation est à double volet. Dans un premier temps, quels sont les effets de la cohabitation scolaire anglophone-francophone sur les aspirations linguistiques et culturelles des élèves francophones? Et, deuxièmement, quelles sont les attitudes des francophones et des anglophones face à cette question?

Plusieurs études⁴, en Ontario, ont examiné sous différents angles l'effet de la cohabitation scolaire sur la spécificité linguistique et culturelle de l'école. Elles établissent de façon objective que l'école mixte ou l'admission en nombre important d'anglophones ou d'anglo-dominants au sein des écoles françaises fait en sorte que les objectifs propres à l'éducation française sont relégués au second rang.

Qu'en est-il maintenant de la perception des anglophones concernant l'admission, au sein de l'école française, d'anglophones désireux de devenir bilingues? À l'examen de nombreuses études, force est de conclure qu'il existe une attitude favorable chez nombre d'anglophones vis-à-vis la cohabitation scolaire, sous quelque forme que ce soit. Comment expliquer cette attitude favorable? Retenons deux explications déterminantes parmi d'autres. Une première concerne la conception que l'anglophone se fait de la mission de l'école française.

L'attrance de l'opinion anglaise vers ce genre de solution (c'est-à-dire l'inscription d'élèves anglophones au sein d'écoles françaises) ne provient pas d'un égoïsme voulant fouler aux pieds les droits et les intérêts des francophones. Tout au contraire, elle paraît découler d'un malentendu fondamental qui confond le but des écoles avec le seul maintien de la langue⁵.

Une seconde explication tient à l'impression que le niveau de compétence linguistique et culturelle atteint par les élèves de l'immersion est suffisant pour leur permettre de s'intégrer, au même titre que les francophones, à l'école secondaire française. Cette croyance ne cadre pas avec les résultats des recherches sur le rendement en français des élèves en immersion.

L'examen d'un ensemble imposant de recherches et d'opinions d'experts permet d'avancer une conclusion claire. Dans la mesure où les non-parlants français, qu'ils viennent de l'immersion ou d'ailleurs, seront admis dans les écoles de langue française, l'éducation des Franco-Ontariens sera menacée.

Au cours de l'enquête, les répondants anglophones ont témoigné d'une attitude favorable à l'admission d'élèves anglophones au sein d'écoles de langue française. À titre d'exemple, 80% des répondants anglophones sont d'accord avec l'idée que l'école secondaire devrait être accessible aux anglophones ayant complété avec succès un programme d'immersion à l'élémentaire.

Chez les répondants franco-ontariens, nous constatons qu'ils ne sentent pas menacés par la présence des anglophones «immergés» ou autres dans leurs écoles et qu'ils sont peu renseignés au sujet de l'influence de la cohabitation scolaire sur la vitalité culturelle de l'école française. Y a-t-il ici un indice de l'indécision des Franco-Ontariens par rapport aux objectifs fondamentaux de l'éducation française?

C. Impact de l'Immersion sur le financement de l'éducation française

Il s'agit ici de voir si le phénomène de l'immersion a un impact sur la disponibilité des ressources financières pour l'éducation française.

Pour tenter d'élucider cette question, nous avons consulté deux ensembles de données: la documentation et les recherches concernant les programmes d'aide financière du fédéral pour l'enseignement des langues officielles et les données de notre enquête.

L'examen des programmes fédéraux d'aide financière pour l'enseignement des langues officielles, qui ont débuté en 1970, permet de faire au moins deux constatations. D'abord pour la période de 1970 à 1979, certains aspects de ces programmes ont été remis en question, notamment quant à l'absence de contrôle comptable dans l'usage de ces fonds par la province. Cette faille donne lieu au réexamen de ces ententes et nous notons, par exemple, que depuis 1983 les bilans comptabilisent séparément, pour l'Ontario du moins, les paiements dévolus à l'enseignement du français comme langue maternelle, du français comme langue seconde et à l'immersion. Il est donc dorénavant possible de suivre précisément la courbe de ces paiements pour chacune des trois situations.

La deuxième constatation veut que dans la majorité des cas, l'attribution des subventions tant fédérales que provinciales se fait surtout en tenant compte des effectifs scolaires. Dans un tel contexte, et tenant compte des accroissements constants des effectifs en immersion (en Ontario, il y a autant d'élèves en immersion qu'en éducation française) et des inscriptions stables, sinon décroissantes en éducation en langue française, il faut s'assurer que les financements ne soient pas basés uniquement sur la variable des «effectifs scolaires», mais bien sur le droit constitutionnel des francophones à une éducation de qualité équivalente à celle qui est dispensée à la majorité.

Le principe du financement lié essentiellement aux effectifs scolaires joue largement dans la tendance répandue d'ouvrir toutes grandes les portes de l'école française pour y laisser entrer, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, une clientèle peu ou pas francophone et ce, au nom de la stricte rentabilité économique. Ce laxisme dans les politiques d'admission ne peut que conduire à l'érosion du caractère spécifique de l'école française.

Au cours de l'enquête, il était important de savoir si les répondants croyaient que la croissance du phénomène de l'immersion avait un impact sur la disponibilité des ressources financières pour l'école française. De façon plus précise, on voulait savoir si les répondants croyaient que l'Ontario dépensait trop d'argent pour l'immersion eu égard à ce qu'elle dépense pour l'éducation française. Première constatation: il est permis de conclure à une nette différence d'opinions entre répondants francophones et répondants anglophones. Chez ces derniers, 78% disent que non, comparativement à 45% chez les francophones. Face à l'autre item abordant la même dimension, les réactions sont semblables.

Ce court échantillon des analyses effectuées à ce chapitre, lors de notre étude, met en évidence toute la question de la rentabilité économique des établissements scolaires de langue française, surtout dans les situations où les effectifs scolaires sont faibles. La tentation alors est double: remettre en question le maintien ou l'établissement de l'enseignement en français, puis jumeler au sein des mêmes établissements ou programmes toute la clientèle scolaire, qu'elle soit française ou d'immersion.

D. Impact de l'immersion sur la perception qu'ont les francophones de leur langue

Il importe de savoir en quoi l'avènement et l'accroissement de l'immersion influencent la perception des francophones par rapport à leur langue. Cette interrogation n'est pas gratuite. La croyance populaire veut que les élèves de l'immersion s'expriment mieux en français que les francophones et que ces derniers développent un complexe d'infériorité par rapport à leur langue.

Deux sources de données, les recherches sur cette question et les données de notre enquête, nous ont permis d'analyser tout ce phénomène de l'insécurité linguistique, plus répandu qu'on ne le croirait. C'est une situation qui prévaut lorsqu'on fait des comparaisons entre le français populaire ou vernaculaire et le français standard. Les recherches effectuées en Ontario obligent à affirmer qu'il existe chez les Franco-Ontariens un problème d'insécurité linguistique. Il faut s'em-

presser d'ajouter que ces études ne permettent pas d'établir que ce sentiment est lié au succès de la bilinguisation visée par l'immersion.

Certains éléments de l'enquête permettent de conclure que l'immersion n'exerce pas un impact négatif sur la perception que les francophones ont de la langue qu'ils parlent.

Il importe ici, cependant, de partager sommairement ce qui se dégage de recherches portant sur les perceptions des francophones de leur langue parlée. Il a été fait référence au phénomène de l'insécurité linguistique existant chez les Franco-Ontariens. Plus haut, on a fait référence à certaines tendances caractérisant la pédagogie du français comme langue maternelle; cette dernière est encore trop imprégnée de la notion prescriptive et normative de la langue, où les impératifs du code passent trop souvent avant les contraintes de la communication.

C'est un peu par ricochet que la question de la perception qu'ont les Franco-Ontariens de leur langue nous a conduit à réfléchir sur l'importance capitale de renouveler l'enseignement du français langue maternelle. J'en dirai quelques mots en guise de conclusion.

E. Impact général de l'Immersion sur l'éducation française

Afin de présenter sous forme de synthèse les analyses antérieures concernant certains impacts possibles de l'immersion sur l'éducation française, il est utile de voir si l'immersion influence, et dans quel sens, l'éducation française. Autrement dit, peut-on lier le niveau de vitalité de l'éducation française au phénomène de l'immersion? La question est globale et complexe. Les répondants, autant francophones qu'anglophones, ne perçoivent pas que l'immersion soit une menace pour la culture et l'éducation françaises en Ontario.

Autrement dit, ces répondants s'entendent sur le fait que l'immersion, ou la bilinguisation des anglophones, exerce un effet positif sur la réalité française en Ontario.

Ces quelques éléments d'analyse de l'impact de l'immersion sur l'éducation française mènent à un certain nombre de conclusions. Pour ce faire, présentons sous forme de défis et d'éléments de solutions les cibles de cet éveil.

L'ÉDUCATION FRANÇAISE À L'HEURE DE L'IMMERSION: DÉFIS ET PISTES DE SOLUTIONS

A. Le défi d'ordre pédagogique: l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue maternelle

Plusieurs constatations portent à suggérer que dans son ensemble la pédagogie du français comme langue maternelle doit s'engager plus résolument sur la voie d'un renouvellement en profondeur. Bon nombre d'indices laissent à penser que le renouvellement jusqu'à maintenant n'est pas assez répandu. Qu'il suffise d'en mentionner quelques-uns: l'enseignement du français comme langue maternelle n'est pas au premier rang des matières scolaires préférées par la clientèle scolaire. Les études récentes de Joly⁶ et de Poirier et al⁷ mettant en lumière une désaffection réelle des élèves francophones aux cycles intermédiaire et supérieur pour l'étude du français le font ressortir. A titre d'exemple, seulement 5,1% des élèves se destinant aux études universitaires préfèrent le français aux autres matières. Autre indice relié à ce dernier point: la pédagogie utilisée pour l'enseignement du français comme langue maternelle fait trop souvent passer la dimension normative et prescriptive de la langue avant la dimension expressive et créatrice. Une telle pédagogie amène l'élève à prendre davantage conscience de ses lacunes entraînant le refus d'utiliser le français. Dernier indice: pour une foule de raisons, l'école française fait face à une hétérogénéité croissante de sa clientèle au plan de la maîtrise de la langue, ce qui lui pose de nouveaux défis.

Ces indices permettent de conclure à la nécessité d'un ré-examen en profondeur de la pédagogie du français comme langue maternelle dispensé aux élèves francophones des milieux minoritaires. Un projet d'étude d'envergure nationale s'impose afin d'établir un bilan de l'enseignement du français langue première. À l'examen d'un tel constat, il est possible d'élaborer un ensemble cohérent de démarches pédagogiques tenant compte des orientations actuelles de la pédagogie et des besoins des clientèles scolaires en milieu minoritaire.

B. Le défi d'ordre institutionnel: l'affirmation même de la mission de l'éducation française

Placer côte à côte la réalité de l'éducation française et celle de l'immersion force à mettre le doigt sur ce qui est le propre de l'éducation française, autant au niveau des principes que dans les faits. L'éducation française se distingue en raison de la poursuite d'objectifs en matière de langue et de culture françaises; en effet, l'école française veut s'engager à faciliter l'intégration de la génération montante à la culture

française; elle est ainsi engagée dans la promotion et le développement de toute cette communauté culturelle.

Une telle mission se répercute sur l'ensemble des composantes même de l'institution éducative: politique d'admission de la clientèle scolaire, sélection et perfectionnement du personnel enseignant et du personnel cadre, orientation et teneur du régime pédagogique, structures administratives tant au plan des conseils scolaires qu'au plan des ministères de l'éducation; bref, l'institution doit être de plus en plus à l'image des besoins et des aspirations de la communauté des francophones. Il reste beaucoup à faire encore pour que cette adéquation entre l'institution scolaire et les impératifs de la communauté soit satisfaisante. Ce qui reste à faire, de l'élémentaire au post-secondaire, varie bien sûr d'une province à l'autre.

Afin, justement, de faciliter la mise en place de ce qui reste à faire, et tout en respectant les juridictions provinciales en matière d'éducation, il semble que les communautés francophones de chacune des provinces pourraient largement bénéficier d'un réseau national efficace permettant, de façon plus régulière, la mise en commun d'outils et de perspectives de développement. L'immersion a connu des développements impressionnants, grâce en grande partie à ses réseaux d'envergure nationale.

C. Le défi au plan démographique: effectifs scolaires et viabilité financière des établissements scolaires

En Ontario, on compte autant d'inscriptions en immersion à l'élémentaire et au secondaire que dans les écoles de langue française. Ce phénomène s'observe aussi en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique pour ne nommer que ces trois provinces.

La croissance en immersion ne cause pas la décroissance des écoles de langue française. Il reste tout de même que dans les régions où la clientèle française est nettement plus petite que celle qui se retrouve en immersion, grande est la tentation de dire aux francophones de satisfaire à leurs besoins d'éducation française en utilisant les programmes d'immersion. Grande aussi est la tentation chez les francophones de gonfler les effectifs scolaires en relâchant les conditions d'admission à l'école française.

Le temps semble venu d'examiner soigneusement le défi que pose l'éducation publique française à des clientèles scolaires de faible densité et se distribuant sur de grands territoires. Une étude d'envergure semble s'imposer afin de dégager des pistes nouvelles permettant la scolarisation appropriée de ces clientèles scolaires.

CONCLUSION

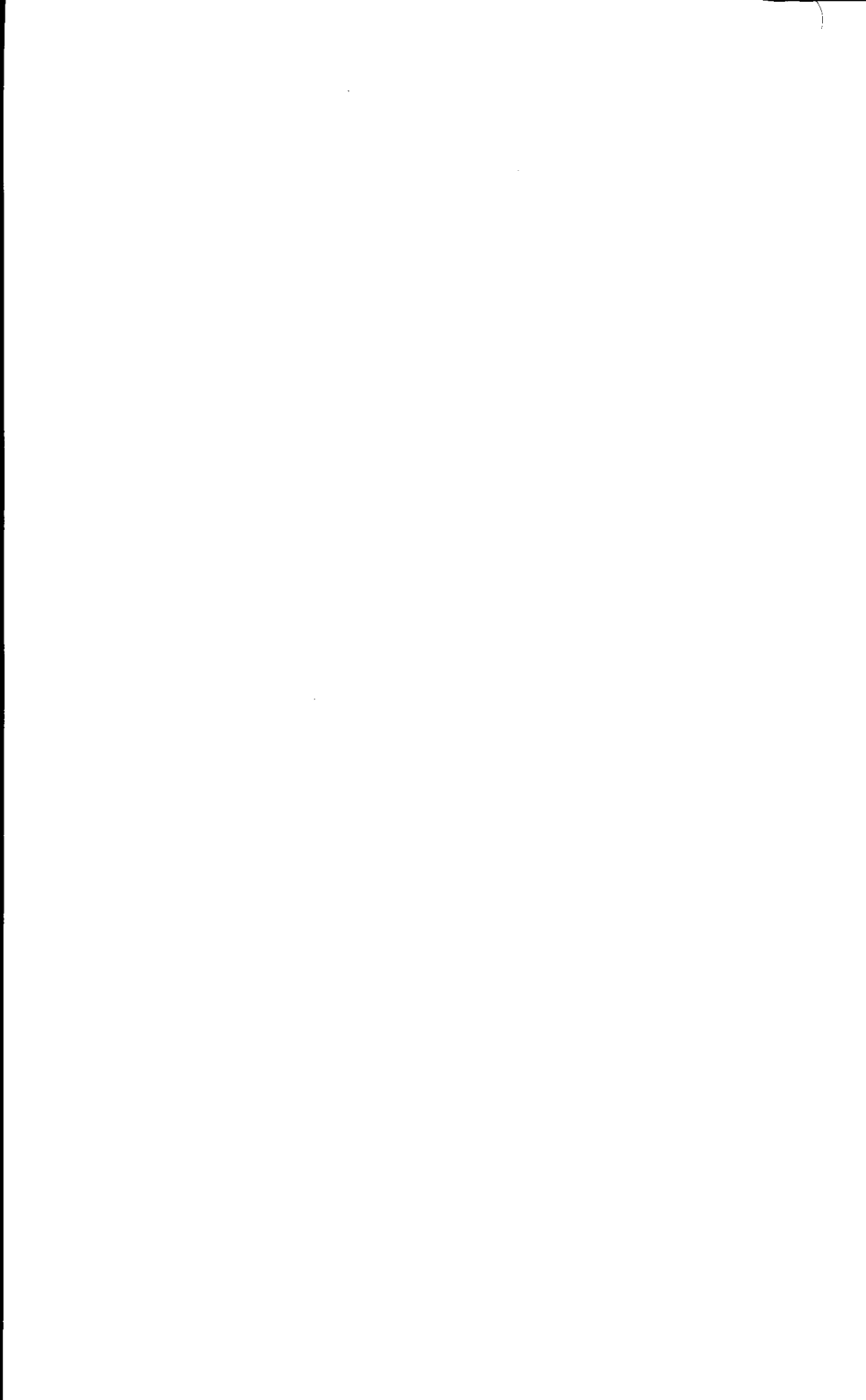
L'analyse des impacts possibles de l'immersion sur l'éducation en langue française en Ontario permet au départ de cerner les différences entre ces deux réalités et de conclure qu'il s'agit ici de deux phénomènes distincts. L'examen des impacts sur des aspects spécifiques de l'éducation en langue française permet une conclusion générale et importante.

L'évolution et la progression du phénomène de l'immersion en Ontario font naître la possibilité d'un envahissement progressif des institutions franco-ontariennes par les diplômés de ces programmes d'immersion. Une telle possibilité exige donc que les institutions scolaires pour les Franco-Ontariens définissent sans ambiguïté leurs objectifs en matière de langue et de culture. Sinon, cette indifférence certaine chez les Franco-Ontariens vis-à-vis de la possibilité d'assimilation qu'entraîne la cohabitation scolaire des deux groupes linguistiques aura des effets nocifs sur la vitalité linguistique et culturelle de l'école française.

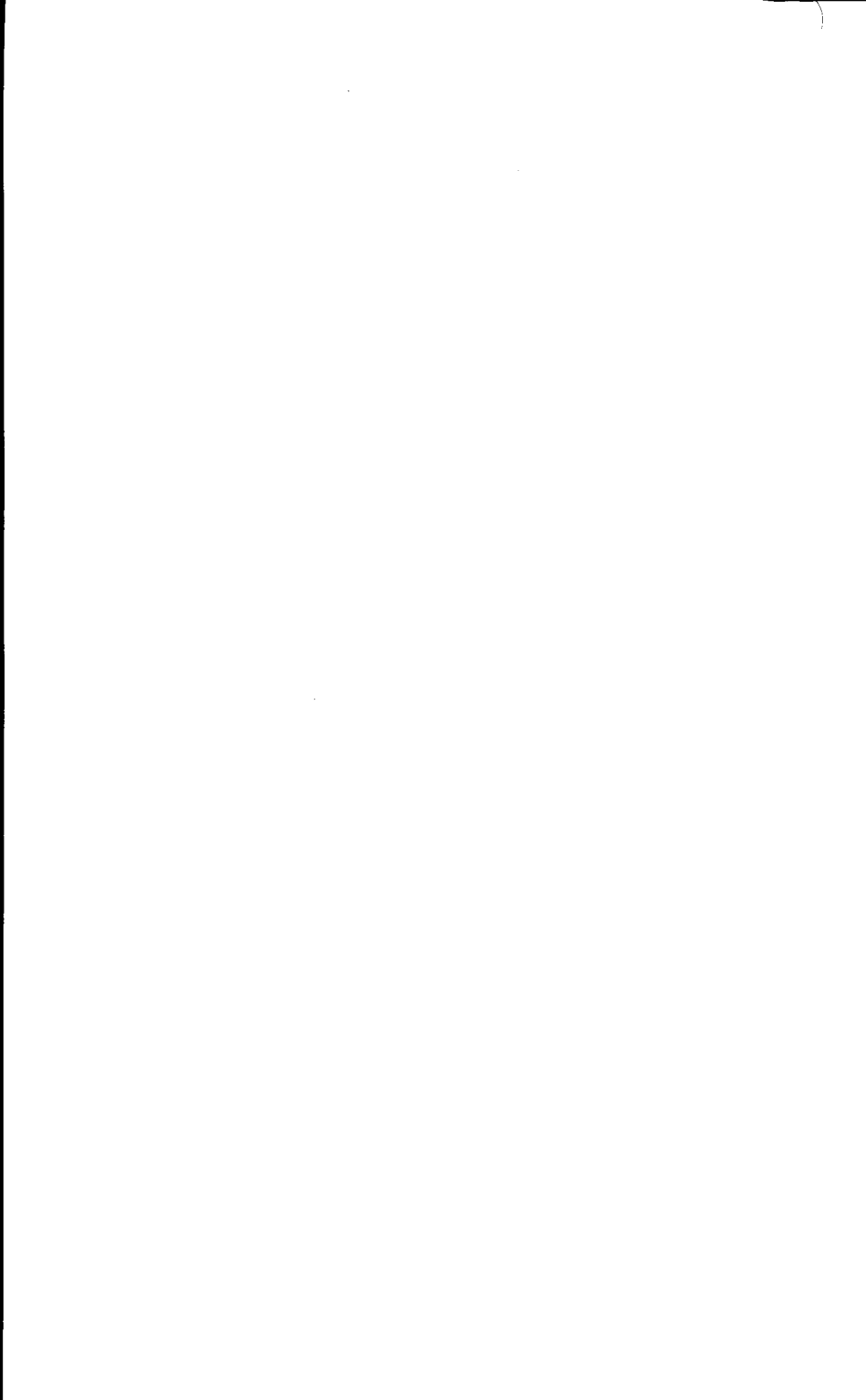
NOTES

- 1 L.G. BORDELEAU, P. CALVÉ, L. DESJARLAIS et J. SÉGUIN (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*.
- 2 À titre de chercheur principal de cette recherche, je tiens à signaler la contribution des collègues Pierre Calvé, Jean Séguin et Lionel Desjarlais. Ce dernier a fourni un apport très spécial tout au long de cette recherche.
- 3 F. GENESEE, F. «Historical and Theoretical Foundations of Immersion Education», *Studies on Immersion Education*. Sacramento, Ca., California State Department of Education, 1984, p. 32-57.
- 4 Voir L. DESJARLAIS et G. BRULÉ, «La présence d'anglophones dans les écoles françaises,» dans *Entre amis 4 (2)*, Collège Sheridan, le 15 décembre 1980, pp 5-10; L.G. BORDELEAU, R. LALLIER et A. LALONDE, *Les écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*, Toronto, ministère de l'éducation, 1980; Stacy CHURCHILL, Normand FRENETTE et Saeed QUAZI, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: Le diagnostic d'un système d'éducation*, Toronto. Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985. p. 321.
- 5 S. CHURCHILL et al., *op. cit.*, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, 2 volumes. Toronto, conseil de l'éducation franco-ontarienne. 1985 p. 321.
- 6 Jean-Marc JOLY, *Le français à l'intermédiaire*. Rapport adressé au ministère de l'Éducation au sujet de l'administration d'instruments extraits des trousseaux «Le français à l'intermédiaire», nos 1 et 2 du questionnaire adressé aux élèves, aux enseignants et aux directeurs (sous presse) 1985.

7 Pierre POIRIER, Evelyn GAGNÉ et Maurice LAPOINTE, *Le profil de l'étudiant franco-ontarien quant à son intentionnalité de poursuivre des études post-secondaires*, Ottawa, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 1987.



ÉTUDES



Impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens

_____ par Raymond Mougeon

INTRODUCTION

Après avoir mené une existence précaire et même — il fut un temps — sous-terrain, le système des écoles de langue française mis sur pied par la minorité francophone de l'Ontario a connu, depuis 1968¹, un essor considérable suite à l'adoption d'une loi provinciale créant des écoles secondaires publiques de langue française. Cette croissance a été telle que l'on peut affirmer que la minorité franco-ontarienne dispose désormais d'un outil capital pour la transmission de la langue et de la culture françaises et mener ainsi la lutte contre l'assimilation à la majorité anglo-ontarienne.

S'il est encore trop tôt pour pouvoir mesurer avec exactitude l'impact de cet essor sur l'assimilation, il est déjà acquis que celui-ci a eu pour effet d'encourager un nombre grandissant d'élèves franco-ontariens à persévérer dans leurs études². On peut donc s'attendre, à plus ou moins brève échéance, à une hausse du niveau d'éducation de la communauté franco-ontarienne qui, jusqu'à présent, était inférieur à celui de la majorité anglo-ontarienne. Quoiqu'il en soit, parallèlement à l'essor des écoles franco-ontariennes, on a pu durant la même période assister à la mise en oeuvre d'une nouvelle forme d'éducation en français offerte par les écoles de la majorité anglophone à un nombre croissant d'élèves qui les fréquentent. Cette éducation en français, communément désignée par le terme «immersion», fut conçue comme une alternative aux programmes traditionnels et peu efficaces d'enseignement du français langue seconde. Elle avait pour but principal de permettre aux élèves anglophones d'atteindre un niveau avancé de compétence en français, sans pour cela porter préjudice ni à la maîtrise de leur langue maternelle ni à leur rendement scolaire. Ces élèves pourraient avoir ainsi accès aux emplois exigeant le bilinguisme, ceux-ci étant devenus sensiblement plus nombreux en Ontario et au Canada à partir de la fin des années soixante. Jusqu'à présent l'immersion a servi essentiellement les intérêts de l'élite anglophone, puisque dans les programmes ou écoles d'immersion on trouve une prépondérance d'élèves provenant des couches «supérieures» de la société.

En dépit du fait que les écoles franco-ontariennes et l'immersion s'adressent à des populations et visent des objectifs différents, on a pu constater, ces dernières années, à la fois aux plans théorique et pratique,

plusieurs signes d'un rapprochement entre ces deux formes d'éducation en français (p. ex. partage de locaux, inscriptions d'élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes, etc.). Afin de juger de l'opportunité d'un tel rapprochement, il est nécessaire d'examiner de façon plus approfondie différents aspects de son impact sur les écoles de la communauté franco-ontarienne. Par ailleurs, on pourrait vouloir examiner la question plus générale de l'influence de l'essor de l'immersion sur le devenir de la minorité francophone de l'Ontario. C'est essentiellement sur ces deux questions que portera le présent article.

LES SIGNES DU RAPPROCHEMENT

Les recherches récentes sur différents aspects du rendement scolaire des élèves d'immersion montrent clairement que si cette forme d'éducation ne nuit pas au rendement scolaire des élèves qui la reçoivent³, elle ne leur permet pas d'atteindre un niveau de compétence productive en français comparable à celui qu'atteignent des élèves francophones canadiens du même âge, qu'il s'agisse de l'aspect grammatical ou sociolinguistique de cette compétence⁴. Ce résultat est compréhensible si l'on tient compte du fait qu'en dehors de la salle de classe les élèves des programmes d'immersion ont très peu d'occasions d'être exposés au français et d'employer cette langue. Les spécialistes de l'immersion ont proposé plusieurs solutions⁵. Parmi celles-ci, mentionnons celle qui consiste à consolider l'enseignement en français en créant des écoles entièrement vouées à l'immersion.

Selon deux de ces spécialistes⁶, ces écoles, en plus d'offrir une éducation immersive, s'efforcent de promouvoir l'usage du français dans l'école en dehors de la salle de classe. On comprend donc pourquoi ces mêmes auteurs ont constaté que les élèves de ces écoles ont une meilleure compétence en français que les élèves qui sont simplement inscrits dans des programmes d'immersion offerts par les écoles de langue anglaise, écoles qui, par ailleurs, offrent des programmes «normaux» en langue anglaise et qui ne visent pas la promotion de l'usage du français en dehors des classes. Forts de cette constatation, deux chercheurs ont récemment émis l'opinion que le placement des programmes d'immersion dans les écoles de langue française serait une solution à la fois efficace et économique (cost effective)⁷. Ils ont cependant reconnu qu'une telle mesure risquerait d'être controversée «étant donné que les parents francophones pourront craindre qu'elle ait pour effet d'accélérer l'assimilation linguistique des élèves francophones» (traduction de l'auteur). Nonobstant la légitimité d'une telle crainte⁸, plusieurs écoles franco-ontariennes ont ouvert leurs portes aux programmes d'immersion. Les raisons précises d'une telle décision varient sans doute d'une école à l'autre. Notons en particulier le fait que

les écoles franco-ontariennes font souvent partie de conseils scolaires où les anglophones sont majoritaires, et le fait qu'elles sont encore plus affectées que les écoles de langue anglaise par les conséquences de la baisse des effectifs sur leur viabilité (capacité d'offrir des programmes spéciaux ou tout simplement, capacité de survivre!)⁹

Il existe aussi une autre solution à l'échec relatif de l'immersion par rapport à l'apprentissage du français qui, bien qu'elle n'ait pas été à ma connaissance explicitement préconisée par les spécialistes de l'immersion, est adiotée par certains parents anglophones notamment dans les localités où les écoles de langue française sont, pour les raisons évoquées plus haut, particulièrement vulnérables. Cette solution consiste tout simplement à obtenir de la Direction des écoles de langue française la permission d'y inscrire ses enfants. S'il est vrai que dans le passé, c'était peu-être le manque de programmes d'immersion qui poussait les parents anglophones à faire une telle demande, à l'heure actuelle, l'immersion étant devenue sensiblement plus disponible, c'est plutôt la recherche d'une alternative supérieure à l'immersion qui motive ces parents. Quoi qu'il en soit, l'étude de Heller (dans ce volume) consacrée aux écoles de langue française de Toronto indique que plusieurs de ces parents considèrent qu'ils ont un droit indiscutable d'accès aux écoles de langue française et qu'ils comprennent mal que les parents francophones puissent vouloir contester ce droit. En d'autres termes, ces parents anglophones ont du mal à admettre que les parents francophones veuillent réserver leurs écoles aux membres de la communauté francophone et en faire ainsi des lieux privilégiés de la transmission de la langue et de la culture françaises. Ceci, l'étude de Heller montre aussi que certains parents anglophones sont plus sympathiques aux objectifs des parents francophones.

Étant donné que les deux formes d'immersion les plus populaires (l'immersion précoce totale et l'immersion précoce partielle) ne vont pas plus loin que la 8^e année, on a pu observer récemment parmi les parents et les éducateurs anglophones ainsi que chez les premiers diplômés de l'immersion un intérêt pour la question de l'après-immersion. D'aucuns ont suggéré que l'on inscrive les sortants de l'immersion dans les écoles secondaires franco-ontariennes, mesure conforme à la philosophie qui sous-tend l'idée de placer les programmes d'immersion dans les écoles élémentaires franco-ontariennes (cf. plus haut). Durant les deux ou trois dernières années, la même question s'est posée avec une certaine vigueur au niveau post-secondaire. À ce niveau, on a identifié deux possibilités. La première consiste à encourager les élèves de l'immersion à s'inscrire dans les établissements post-secondaires de langue française. Cette alternative a reçu tout récemment le soutien du ministre des Collèges et Universités qui s'est engagé à favoriser l'expansion des établissements post-secondaires de langue française, non seulement parce que ceci est hautement désirable

pour la communauté franco-ontarienne mais encore parce que cela sera bénéfique pour les étudiants anglophones bilingues¹⁰. L'autre alternative consiste à créer des courants partiellement francophones dans les universités de langue anglaise.

Un autre signe de rapprochement dont nous ferons état ici consiste en l'inscription des élèves francophones dans des écoles ou des programmes d'immersion. Bien que l'on ne dispose pas de statistiques précises sur le nombre d'élèves francophones inscrits en immersion, on sait qu'il s'agit plus que d'une virtualité puisqu'une équipe de chercheurs s'est penchée récemment sur ce phénomène¹¹. Au moins deux faits expliquent pourquoi les parents d'élèves francophones puissent considérer cette solution. Dans les localités où les francophones sont nettement minoritaires, il y a souvent une plus grande disponibilité de programmes ou d'écoles d'immersion que d'écoles franco-ontariennes. De plus, étant donné que la valeur utilitaire du français en Ontario est encore relativement faible on peut supposer que certains parents francophones ne sont pas absolument convaincus de la nécessité de donner à leurs enfants une éducation totalement en langue française¹². Pour ces parents, l'immersion correspondrait à une demi-mesure plus acceptable, tout comme les écoles mixtes qui subsistent çà et là dans plusieurs localités ontariennes¹³ et qui «détournent» certains élèves franco-ontariens. Quoi qu'il en soit, si l'inscription des élèves francophones en immersion est un phénomène sans doute encore relativement limité, il est plausible de prévoir, pour les prochaines années, un accroissement important de la disponibilité de l'immersion, une augmentation modeste (voire une stagnation) des écoles franco-ontariennes et donc une intensification de l'effet détournant des programmes ou écoles d'immersion.

Nous terminerons cet exposé des signes d'un rapprochement entre l'immersion et les écoles franco-ontariennes en évoquant certains des problèmes relatifs à l'élaboration du matériel pédagogique de langue française destiné à ces deux formes d'éducation en français. D'après deux chercheurs¹⁴, les responsables de l'élaboration du matériel pédagogique destiné à l'immersion (matériel qui fait encore défaut) ont à relever un défi de taille. En effet, ce matériel devrait idéalement avoir un contenu similaire à celui du matériel en usage dans les programmes réguliers de langue anglaise et être rédigé à un niveau de langue qui ne soit pas au-dessus de la compétence en français des élèves d'immersion afin d'assurer une bonne transmission des connaissances. Pour ce faire, on a communément recours à deux approches: l'adaptation de matériel destiné aux élèves de langue maternelle française et la traduction adaptée de matériel en usage dans les programmes de langue anglaise. Il est intéressant de remarquer que les auteurs de matériel pédagogique destiné aux écoles de langue française de l'Ontario ont aussi recours à ces deux approches. En effet, le matériel élaboré ailleurs (p.ex. au

Québec, en Europe) pour des élèves francophones unilingues est souvent rédigé dans un français trop complexe pour l'élève franco-ontarien moyen et n'est pas toujours adapté aux objectifs des programmes scolaires ontariens. On comprend donc pourquoi certains spécialistes en éducation estiment qu'il serait plus efficace (sinon opportun) que les deux groupes de spécialistes en élaboration de matériel pédagogique de langue française conjuguent ressources et efforts.

Ayant fait état du rapprochement qui s'opère entre les écoles et programmes d'immersion et les écoles de langue française, nous allons maintenant examiner différents aspects de l'impact (coûts et bénéfices) de ce rapprochement sur l'éducation des Franco-Ontariens. Cet examen ne sera pas exhaustif. Nous accorderons une attention particulière aux dimensions culturelles et linguistiques (objets de nos propres recherches). Souhaitons qu'il aide à la prise des décisions qui affecteront l'évolution de l'éducation franco-ontarienne.

IMPACT SUR L'ÉDUCATION DES FRANCO-ONTARIENS

Inscription des élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes

L'inscription des élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes étant conçue comme une alternative supérieure (aux yeux des anglophones) à l'immersion ou comme une solution au problème de l'après-immersion, il faut craindre plusieurs types d'impact négatif. Avant de les examiner séparément, on doit signaler que des conséquences similaires sont associables à la présence dans les écoles franco-ontariennes des élèves qui proviennent de foyers où l'anglais supplante le français (mariages mixtes, parents canadiens-français assimilés, etc.) Conséquemment, l'inscription d'élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes risquerait fort d'aggraver ce que les éducateurs franco-ontariens considèrent déjà comme un problème majeur¹⁵.

On peut d'abord s'attendre à des conséquences négatives sur l'emploi du français par les élèves francophones à l'école. En effet, on a déjà observé, notamment dans les écoles franco-ontariennes situées dans les localités à majorité anglophone, que les élèves étaient loin de communiquer entre eux exclusivement en français. À dire vrai, dans les localités où les francophones ne sont qu'une faible minorité, l'anglais tend à devenir, tôt durant la scolarité, la langue de communication dominante entre élèves¹⁶. Si l'on peut en partie attribuer ce phénomène à la pression du milieu local majoritairement anglophone, il est également logique de supposer que la présence souvent prépondérante à l'école d'élèves qui s'expriment plus facilement en anglais qu'en

français y est aussi pour quelque chose. On comprend donc pourquoi l'inclusion d'un contingent supplémentaire d'élèves bilingues à dominance anglaise risquerait d'intensifier cette tendance. Dans un même ordre d'idées, il est à craindre que dans de tels milieux cette inclusion ait pour effet d'intensifier le sentiment navrant d'anormalité qu'éprouvent certains élèves qui arrivent «innocemment» à l'école de langue française dotés d'une bonne connaissance du français et d'une pauvre maîtrise de l'anglais (enfants provenant de milieux majoritairement francophones ou de foyers où l'emploi du français a été farouchement promu)¹⁷.

On peut craindre également des répercussions sur la maîtrise du français par les élèves des écoles franco-ontariennes. Nous avons déjà montré¹⁸ ailleurs qu'il y avait une forte corrélation entre la fréquence d'emploi du français par les élèves des écoles franco-ontariennes et leur maîtrise de cette langue. Si l'inclusion d'élèves anglophones dans les écoles de langue française entraîne une diminution de l'emploi du français par les élèves de ces écoles, on peut s'attendre à ce que celle-ci ait un impact sur la capacité de ces mêmes élèves à s'exprimer en français. Dans un ordre d'idées similaire, on peut prévoir que l'inscription des élèves anglophones aura pour effet d'augmenter, au sein de la population estudiantine, la diffusion de modèles linguistiques non-natifs. À ce sujet les spécialistes de l'immersion sont d'avis que si les élèves d'immersion n'atteignent pas une compétence native en français, c'est en partie parce qu'ils se renforcent mutuellement leurs erreurs.

On peut aussi redouter un impact sur la transmission des connaissances en milieu scolaire. Ici encore, on peut procéder par extrapolation. Une enquête a montré que les éducateurs franco-ontariens estiment que dans les écoles franco-ontariennes où se trouvent un nombre non-négligeable d'élèves qui s'expriment moins bien en français qu'en anglais, ces derniers ont un effet retardant sur l'acquisition des connaissances (y compris bien sûr du français)¹⁹ par les élèves qui n'ont pas de difficulté à s'exprimer en français. Le fait que les enseignants doivent ralentir et simplifier leur français et les activités pédagogiques de la classe pour ne pas perdre les élèves «faibles» en français, explique sans doute cette opinion. On comprendra donc que l'inclusion d'élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes puisse avoir pour effet d'augmenter la tendance à la simplification de la langue d'enseignement et de la pédagogie, et les répercussions sur l'acquisition des connaissances que les enseignants lui attribuent.

Abordons finalement la question de l'impact sur la transmission des valeurs culturelles typiquement franco-ontariennes ou de celles que les Franco-Ontariens partagent avec les autres communautés francophones. Ici encore, les éducateurs qui ont participé à l'enquête mentionnée

ci-dessus ont clairement indiqué que lorsque les élèves linguistiquement et culturellement assimilés constituent une masse critique, la transmission des valeurs culturelles de la communauté s'en trouve affectée. On peut donc supposer que cette transmission serait encore plus difficile suite à l'inscription d'élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes.

Terminons cette section en abordant deux effets positifs qui pourraient découler de l'inscription d'élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes. Le premier, qui est tout relatif, est relié à la possibilité que la présence de certains élèves du groupe majoritaire qui se sont «rapprochés» de la communauté franco-ontarienne suscite ou renforce des sentiments de fierté chez certains élèves franco-ontariens et conséquemment, intensifie la tendance relative au retour vers leurs racines que l'on a pu observer en fin de scolarité²⁰. Le second, plus tangible, concerne la possibilité d'une amélioration de la compétence en anglais des élèves franco-ontariens. En effet, de par leurs origines sociales, les élèves de l'immersion (ou les élèves que les parents anglophones s'efforcent de faire admettre par les écoles franco-ontariennes) s'expriment selon un niveau de langue qui est non seulement celui de langue maternelle, mais aussi un niveau privilégié (l'anglais de l'élite anglo-ontarienne) et donc d'une valeur utilitaire certaine. La présence d'élèves d'immersion dans les classes d'anglais pourrait donc avoir un effet bénéfique²¹. Reste à voir, bien sûr, dans quelle mesure les élèves franco-ontariens ont besoin de parfaire leur maîtrise de l'anglais. Les recherches trop peu nombreuses consacrées à cette question²² suggèrent que dans les milieux majoritairement anglophones ce besoin n'existe pas ou peu, les niveaux de compétence en anglais étant proches ou identiques à ceux qu'atteignent les élèves anglophones. En milieu plus fortement francophone (voire majoritairement francophone) les élèves franco-ontariens n'atteignent pas toujours un niveau avancé de compétence en anglais et donc pourraient tirer profit d'une meilleure maîtrise de cette langue. Il faut toutefois reconnaître que dans de tels milieux la valeur utilitaire de l'anglais est moindre et la nécessité de sa maîtrise est moins pressante. Cela étant, il conviendra de ne pas perdre de vue que l'amélioration de la compétence en anglais que l'on peut supposer résulter de l'admission d'élèves anglophones sera, exception faite des milieux francophones très fortement majoritaires, une arme à double tranchant, compte tenu de ce que nous avons dit plus haut au sujet de son impact sur l'emploi et la maîtrise du français par les élèves franco-ontariens.

Placement des programmes d'immersion dans les écoles franco-ontariennes

À moins que le programme d'immersion soit physiquement et absolument isolé du programme de langue française offert par l'école franco-ontarienne hôte (approche difficilement concevable), on peut s'attendre à l'ensemble des impacts négatifs et positifs mentionnés plus haut relativement à l'inscription des élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes. On peut du reste supposer que ces impacts ne seront pas négligeables car, dans le cas du placement d'immersion dans une école franco-ontarienne, il y aura influx d'une masse d'élèves anglophones alors que dans celui de l'admission d'élèves anglophones, il demeure possible de contrôler les nombres.

Compte tenu du fait que le placement d'un programme d'immersion dans une école de langue française entraînera une injection non négligeable de clientèle anglophone (parents et élèves), on peut donc craindre une répercussion sur l'emploi du français par le personnel scolaire dans la communication avec les parents. À ce sujet, on peut s'attendre à une résistance (compréhensible du reste) de la part des parents anglophones à l'égard de l'emploi du français et donc en fin de compte au recours à l'anglais pour la communication entre le personnel scolaire et les parents ou encore à l'emploi plus ou moins généralisé des deux langues dans la communication parents/personnel scolaire.

Au chapitre des impacts positifs possibles, on peut supposer des conséquences heureuses sur l'obtention des services «spéciaux». On songe notamment au cas d'écoles franco-ontariennes dont les effectifs sont trop peu nombreux pour justifier ces services ou à celui des écoles franco-ontariennes dont les effectifs sont suffisants mais qui n'obtiennent pas leur compte en matière de services spéciaux, en raison de leur statut de minoritaire au sein du conseil scolaire. Dans les cas extrêmes, on peut même concevoir que le placement d'un programme d'immersion dans une école de langue française jouera un rôle décisif dans la survie de cette école (cf plus haut). Dans un même ordre d'idées, on peut s'attendre à un impact positif sur l'attribution des ressources ou des services qui, sans être spéciaux, sont néanmoins indispensables si l'on veut dispenser une éducation de qualité (p.ex. bibliothèque, transport, locaux, etc.). Cette supposition est en partie reliée à la constatation d'un haut niveau de combativité au sein des parents d'élèves d'immersion²³ et des parents anglophones qui réussissent à inscrire leurs enfants dans les écoles franco-ontariennes²⁴. Toutefois on ne devrait pas s'attendre à ce que ces parents prêtent systématiquement main-forte aux revendications des parents franco-ontariens. En effet, on peut rappeler que les parents anglophones ne sont pas toujours favorables à la promotion des objectifs linguistiques et culturels des écoles franco-ontariennes.

Ceci dit, la reconnaissance dans la constitution canadienne et dans l'Education Act de l'Ontario du droit pour les francophones à l'égalité en matière de services éducatifs nous permet d'espérer que la communauté (éducative) franco-ontarienne misera plus dans l'avenir sur le respect de ses droits que sur les bénéfices relatifs de la «cohabitation» avec l'immersion.

Inscription des élèves francophones dans les programmes d'Immersion

Indépendamment des raisons qui peuvent pousser certains parents francophones à inscrire leurs enfants dans les programmes d'immersion, on peut s'attendre à ce que ces enfants perdent une partie de leur identité culturelle et linguistique à fortiori s'ils sont inscrits dans des programmes d'immersion plutôt que dans des écoles d'immersion et s'ils représentent des cas isolés. Il est vrai que ce genre de conséquence ne sera pas forcément perçu de façon négative par les parents francophones qui ont choisi d'envoyer leurs enfants en immersion. Plus dommageable, par contre, est l'impact que pourrait avoir sur le développement des écoles franco-ontariennes l'inscription d'élèves francophones dans les programmes ou écoles d'immersion. En effet, on peut craindre que si l'inscription d'élèves francophones en immersion devient pratique relativement courante, les autorités scolaires anglophones chercheront à imposer l'option immersion aux parents francophones qui, au sein d'un conseil scolaire donné, pourraient revendiquer la création d'une école de langue française.

Comme nous l'avons dit plus haut, on peut s'attendre à ce que la disponibilité des écoles ou programmes d'immersion augmente sensiblement durant la prochaine décennie et, dans certaines localités, dépasse la disponibilité des écoles de langue française. On conçoit donc que le scénario que nous venons d'évoquer puisse y devenir réalité. Nous savons par ailleurs que dans les provinces anglophones où les francophones ne sont qu'une faible minorité (p.ex. à l'ouest du Manitoba) l'immersion est souvent la seule concession qu'ils ont pu obtenir de la majorité anglophone. Ici encore les Franco-Ontariens auront sans doute à faire valoir leurs droits constitutionnels pour contrer les anglophones qui pourront vouloir se servir de la présence de programmes ou d'écoles d'immersion dans le but de faire obstacle à la création d'écoles de langue française.

Arrivée des élèves d'immersion au postsecondaire

Considérons tout d'abord la question de l'intégration des élèves d'immersion dans les programmes de cours en français dispensés par les établissements postsecondaires ontariens partiellement ou entièrement francophones. Bien que l'on ne puisse écarter la possibilité que cette mesure ait des impacts négatifs similaires à ceux mentionnés relativement à l'inscription d'élèves anglophones dans les écoles franco-ontariennes, il faut reconnaître qu'au niveau postsecondaire les étudiants franco-ontariens qui optent pour une éducation en français ont en principe atteint un niveau de compétence en cette langue (et un sens d'identité?) qui autorisent à ne plus avoir recours à des mesures protectionnistes. Cela étant, il demeure impératif que l'on s'assure que les étudiants qui optent pour les programmes en français possèdent cette langue à un niveau suffisamment élevé pour éviter que se reproduisent au niveau postsecondaire les mêmes problèmes associés à la présence d'élèves faibles en français dans les écoles franco-ontariennes (cf. plus haut). Par ailleurs, il est concevable que certains cours en français (p.ex. dans les domaines de la langue ou de l'histoire) soient conçus avant tout pour les étudiants franco-ontariens.

Au chapitre des impacts positifs, on pourra s'attendre à ce que l'intégration des élèves d'immersion dans les établissements postsecondaires partiellement francophones à la fois renforce les programmes français existants²⁵ et aide à la mise sur pied de nouveaux programmes en français notamment dans les domaines que les étudiants franco-ontariens ont tendance à délaissier (p.ex. les sciences, le génie et l'économie)²⁶.

En ce qui concerne le phénomène de «l'arrivée» des étudiants d'immersion dans les établissements postsecondaires de langue anglaise, on pourrait s'attendre à un effet positif sur la disponibilité de cours (sinon de programmes) en français, cours dont pourraient se prévaloir les étudiants francophones inscrits dans ces universités. Toutefois, l'intensité d'un tel effet dépendra de la volonté et de la capacité des universités anglophones de répondre à la demande de cours en français par les étudiants d'immersion. Étant donné que les universités anglophones sont mal préparées pour l'arrivée des étudiants d'immersion, que les clauses de la loi 8 qui pourraient les inciter à offrir des cours en français n'ont pas un caractère impératif, et que la demande de cours en français émanant des diplômés de l'immersion semble encore faible²⁷, on peut s'attendre à ce que dans l'avenir immédiat l'offre de cours en français dans les universités anglophones demeure à un niveau relativement modeste.

Ceci nous amène à la question de savoir à qui l'on va confier l'enseignement des nouveaux cours en français dans les universités anglophones. On comprend que dans ces universités on opte (pour des

raisons financières et humaines) pour la solution d'un recyclage linguistique minimum du personnel enseignant anglophone. Ceci dit, il est à craindre qu'une telle mesure suscite chez les étudiants francophones (et peut-être aussi chez les étudiants d'immersion) le sentiment de suivre des cours au rabais. On voit donc que la question de la disponibilité de services en langue française est étroitement liée à la qualité de ces services. Nous aurons plus bas l'occasion de revenir sur cette question.

L'élaboration de matériel pédagogique de langue française

S'il est vrai que les auteurs de matériel pédagogique destiné à l'immersion et ceux qui produisent le matériel pédagogique pour les écoles franco-ontariennes sont confrontés à des problèmes similaires, il est loin d'être évident pour cela que ces deux types de matériel pédagogique seront toujours interchangeables. Considérons tout d'abord la question du niveau de difficulté de la langue dans laquelle est rédigé le matériel. Le matériel destiné à l'immersion aurait sans doute avantage à être rédigé dans un français relativement moins complexe que celui que doivent décoder les usagers francophones unilingues (nous avons vu que la compétence en français des élèves d'immersion est moins que native), mais la situation n'est pas la même dans le cas des élèves franco-ontariens. En effet, plusieurs recherches sur la compétence en français de ces élèves ont montré que dans les régions à forte majorité francophone, les élèves maîtrisent le français à un niveau comparable à celui qu'atteignent les élèves francophones unilingues alors que dans les régions à faible concentration francophone les élèves n'atteignent pas des niveaux de maîtrise du français aussi élevés²⁸. Toutefois même dans les milieux fortement anglophones, les plus assimilés des élèves des écoles franco-ontariennes ont une maîtrise du français supérieure à celle des élèves d'immersion du même âge²⁹. On peut donc s'attendre à ce que ces disparités de compétence en français puissent faire obstacle à l'élaboration en commun ou à l'échange de matériel pédagogique entre les deux systèmes scolaires.

La dimension culturelle du matériel pédagogique est un point important dans ce débat. Il est généralement reconnu en milieu éducatif franco-ontarien qu'un matériel pédagogique qui reflète la spécificité de la culture franco-ontarienne ou canadienne française sera plus motivant pour les élèves et donc, toutes choses étant égales, aura un effet positif sur l'apprentissage³⁰. On comprend que l'élaboration en commun du matériel pédagogique ou l'adoption de matériel destiné à l'immersion puisse avoir un impact négatif sur la franco-ontarianisation du matériel pédagogique.

Passons maintenant à la question plus générale de l'impact de la croissance de l'immersion sur l'avenir de la communauté franco-ontarienne. C'est essentiellement à la dimension sociale et économique de cette question que nous consacrerons cette section.

L'ESSOR DE L'IMMERSION ET LE DEVENIR DE LA COMMUNAUTÉ FRANCO-ONTARIENNE

Plusieurs études consacrées au statut socio-économique de la population franco-ontarienne³¹ ont montré que le revenu moyen des Franco-Ontariens se situe à un niveau inférieur à celui du reste de la population ontarienne. Cependant, durant les 10 dernières années environ la valeur utilitaire du français a augmenté en Ontario et au Canada d'une façon générale, suite à l'accroissement du nombre d'emplois rémunérés qui requièrent une connaissance des deux langues officielles. On pourrait donc s'attendre à ce que ce changement puisse avoir un effet positif sur le statut socio-économique des Franco-Ontariens qui sont en majorité bilingues et donc susceptibles d'obtenir de tels emplois³². Toutefois il faut admettre que sur ce plan, ils risquent d'être en concurrence plus ou moins directe avec les Anglo-Ontariens issus des programmes d'immersion dont le bilinguisme peut (à tort ou à raison cf. plus bas) être considéré comme convenant aux exigences des emplois «désignés bilingues». En effet, deux chercheurs³³ rappellent que la raison principale qui pousse les parents anglo-ontariens à inscrire leurs enfants dans les programmes d'immersion est de faire en sorte que ceux-ci aient, le cas échéant, de meilleures chances d'obtenir les emplois bien rémunérés qui exigent le bilinguisme. Toujours sur le plan socio-économique, on peut mentionner un effet positif de l'essor de l'immersion qui, pour être assez marginal, n'en est pas moins réel et immédiat. Il s'agit de la possibilité que les éducateurs (enseignants, administrateurs, etc.) franco-ontariens obtiennent certains des emplois reliés à l'immersion. Les faits confirment que plusieurs Franco-Ontariens occupent de tels postes bien que leur nombre soit encore insuffisant. Parmi les facteurs qui pourraient permettre aux éducateurs franco-ontariens de tirer plus grand profit des emplois générés par la croissance de l'immersion, on peut mentionner le développement d'opinions plus favorables à l'égard du français canadien ou ontarien et aux Canadiens-français chez les Anglo-Ontariens et plus particulièrement chez ceux d'entre eux qui définissent les objectifs de l'immersion. Bien qu'il reste encore beaucoup de chemin à faire en la matière, on peut déceler ça et là les signes certains d'une évolution. Au niveau de la formation des enseignants franco-ontariens on pourrait également vouloir accorder une attention particulière à la pédagogie du français et à l'enseignement en français

en milieu francophone minoritaire. En effet, dans un tel milieu, les écoles franco-ontariennes incluent des élèves dont la compétence en français ne dépasse pas de beaucoup celle des élèves d'immersion. Une telle attention pourrait permettre aux éducateurs franco-ontariens de se «convertir» (si besoin) à l'éducation immersive. Au chapitre des effets positifs sur la position socio-économique des Franco-Ontariens, mentionnons finalement un accroissement possible dans la disponibilité de cours en français au niveau postsecondaire, d'une façon générale, ou dans les secteurs bien rémunérés où les étudiants franco-ontariens sont sous-représentés (cf. plus haut). On a déjà montré que le développement plus ou moins récent de l'éducation en français en Ontario a eu un effet positif sur le niveau de scolarisation de la minorité franco-ontarienne³⁴. Il est logique de supposer que l'accroissement de la disponibilité des programmes ou des cours en français aura le même effet et indirectement une influence positive sur la position socio-économique des Franco-Ontariens.

Mentionnons finalement l'effet positif que cet essor pourrait avoir sur la possibilité d'obtenir des services en langue française en particulier dans les secteurs de la société où les différents paliers gouvernementaux s'efforcent avec plus ou moins de vigueur d'offrir de tels services. On peut espérer que l'arrivée des finissants de l'immersion prenne en partie la relève des différents programmes d'enseignement du français aux employés du secteur public dont l'efficacité n'est pas toujours à la mesure des coûts qu'ils entraînent.

Ceci dit on aurait tort de croire que l'essor de l'immersion ne saurait avoir que des conséquences positives sur l'avenir de la communauté franco-ontarienne. En effet on a déjà observé, notamment dans les localités à forte concentration anglophone (p.ex. à Toronto), que les anglophones bilingues ou francophiles utilisent (parfois massivement) certaines des institutions qui servent au maintien du français (c'est le cas des écoles franco-ontariennes mais c'est aussi celui des média et de certains organismes de loisirs). On peut s'attendre à ce que l'augmentation du nombre des bilingues chez les anglophones ait pour effet d'augmenter le nombre d'utilisateurs anglophones des institutions de langue française et que d'autres institutions que celles mentionnées plus haut soient affectées par l'influx d'une clientèle anglophone. Comme nous l'avons mentionné plus haut et comme l'ont signalé d'autres auteurs³⁵, ces utilisateurs anglophones ne sont pas entièrement convertis à l'idée de favoriser l'indépendance des institutions francophones et de promouvoir la spécificité linguistique et culturelle canadienne française. L'augmentation du nombre des utilisateurs anglophones des institutions francophones risque donc d'entraver le développement d'institutions francophones autonomes et par voie de conséquence le développement autonome et distinctif de la communauté franco-ontarienne dans son ensemble³⁶.

CONCLUSION

Dans une large mesure, la mise en place et l'essor de l'immersion en Ontario est une conséquence (et sans aucun doute aussi dans une certaine mesure une cause subséquente) de l'augmentation de la valeur utilitaire du français, sur le plan provincial et national, en particulier dans les secteurs qui sont contrôlés par les gouvernements fédéral et provincial. Si la cote du français devait poursuivre son ascension, on pourrait s'attendre à une popularité encore plus grande de l'immersion. L'immersion apparaît donc comme un phénomène socio-éducatif à la fois dynamique et durable qui influe déjà sur l'évolution de la communauté franco-ontarienne et qui va continuer à le faire.

Au terme de notre examen des conséquences du rapprochement entre l'immersion et les écoles franco-ontariennes, on retiendra que c'est aux paliers élémentaire et secondaire que les conséquences négatives sont les plus nombreuses et les plus sérieuses. Il est donc impératif que l'on s'efforce de rechercher les moyens qui rendront inutile ce rapprochement. La création de conseils scolaires francophones autonomes est sans nul doute le plus efficace d'entre eux. Idéalement, ces conseils scolaires devraient pouvoir assurer que l'entrée des élèves anglophones (issus ou non de l'immersion) dans les écoles franco-ontariennes soit étroitement contrôlée sinon «étouffée dans l'oeuf». Ils pourraient également, en assurant un développement encore plus vigoureux aux écoles franco-ontariennes (création de nouvelles écoles, obtention de services spéciaux, etc.), aider à récupérer une partie des jeunes Franco-Ontariens que l'on a dirigés vers les écoles de la majorité anglophone.

Au niveau postsecondaire, les conséquences positives l'emportent peut-être sur les effets négatifs. Toutefois, s'il est vrai que l'augmentation de la disponibilité des cours en français dans les universités anglophones est un développement plus ou moins «intéressant», il est clair que les intérêts de la communauté franco-ontarienne seront mieux servis dans des institutions postsecondaires largement ou entièrement francophones et donc susceptibles d'offrir aux étudiants francophones une gamme étendue de programmes de cours en français³⁷. C'est donc sur cette dernière option que les Franco-Ontariens devront concentrer leurs efforts sans pour cela s'abstenir de participer aux efforts des anglophones (bilingues ou francophiles) pour l'obtention de cours en français de qualité dans les universités de la majorité.

Nous avons signalé plus haut que l'effet positif de l'augmentation des services en langue française dans le secteur public sur le statut socio-économique des Franco-Ontariens risquait d'être en partie amoindri (sinon annulé) par la concurrence que les anglophones bilingues ne manqueront pas de livrer aux francophones relativement à

insiste pour que, d'une part, les services en français soient non seulement répandus mais encore de qualité et, d'autre part, qu'ils soient dans la mesure du possible fournis par des institutions autonomes ou semi-autonomes, la communauté franco-ontarienne sera mieux armée pour faire face à cette concurrence. Du reste, la question de la qualité des services de langue française dépasse largement le problème de la compétition pour les emplois bilingues. On n'a qu'à songer, par exemple, aux conséquences, dans les domaines de la santé et de la justice, de services dispensés par un employé qui s'exprime dans un français approximatif et éloigné de la réalité locale et qui n'est pas en mesure de comprendre adéquatement son interlocuteur franco-ontarien³⁸.

Finalement, la menace (peut-être la plus sérieuse) qui pèse sur le devenir social de la communauté franco-ontarienne serait que l'accroissement du nombre d'anglophones bilingues devienne tel que la minorité franco-ontarienne (notamment dans les milieux majoritairement anglophones vers lesquels les francophones se dirigent en nombres accrus) perde le contrôle de l'ensemble des institutions qui favorisent le développement de son identité linguistique et culturelle. C'est à ce niveau sans doute que l'on devra exercer une extrême vigilance.

NOTES

* Je tiens à remercier Édouard Beniak, Benoît Cazabon, Bernard Courte, Monica Heller, Françoise Mougeon et David Welch pour leurs commentaires critiques qui m'ont permis d'améliorer ce texte.

1 Pour plus de détails sur l'histoire ancienne et récente des écoles franco-ontariennes voir entre autres BORDELEAU, L.-G., LALLIER, R. & LALONDE, A. *Les écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*, Toronto, chapitre 1, 1980. Ministère de l'Éducation de l'Ontario et GODBOUT, A. *L'origine des écoles françaises de l'Ontario*, Ottawa, éditions de l'Université d'Ottawa, 1972.

2 S. CHURCHILL, S. FRENETTE, N. & S. QUAZI *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*. Toronto, vol 1, 1987, C.E.F.O.P. OLSON & G. BURNS. «Politics Class and Happenstance: French Immersion in a Canadian Context», *Interchange*, vol. 14, no 1, 1983.

3 M. SWAIN & S. LAPKIN, *Evaluating Bilingual Education*. Clevedon, Avon (Angleterre), Multilingual Matters Ltd, 1982.

4 É. BENIAK, *Aspects of the Acquisition of the French Verb System by Young Speakers of English and French in Quebec and Ontario*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme 1984; M. CANALE, R.

MOUGEON, & É. BENIAK, «Acquisition of Some Grammatical Elements in English and French by Monolingual and Bilingual Canadian Students», *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 4, no 3, 1978; B. HARLEY, «French Gender Rules in the Speech of English-Dominant, French-Dominant and Monolingual French-Speaking Children». *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, no. 19, 1979; B. HARLEY, «How Good is their French»? *Langue et Société*, no 12, 1984.

5 Voir entre autres HARLEY, *op.cit.*

6 SWAIN & LAPKIN, *op. cit.*

7 S. LAPKIN & J. CUMMINS, *Canadian French Immersion Education: Current Administrative Arrangements and Instructional Practices*, Toronto, OISE, 1983.

8 Voir HELLER dans ce volume.

9 R. DIXON, & A. LÉCUYER, *L'éducation franco-ontarienne aux niveaux élémentaire et secondaire*. Rapport préparé pour la Commission sur la baisse des effectifs, Toronto, OISE, 1978.

10 G. SORBARA, Déclaration sur les initiatives du Ministère des collèges et universités concernant les programmes en français faite à l'Université d'Ottawa 31 mars, 1987.

11 S. LAPKIN, L. LEVY, & M. HELLER, *The Influence of School Language Environment on the Written and Spoken French of Secondary School Immersion Students*, Projet de recherche subventionné par le ministère de l'Éducation, Toronto, OISE 1984.

12 D. CHAPERON-LOR, *Une minorité s'explique*. Toronto, Oise Press, 1974. R. MOUGEON & É. BENIAK, «Language Contraction and Linguistic Change: The Case of Welland French dans N.C. DORIAN (éd.) *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987. Certains parents peuvent être amenés à prendre une telle décision faute d'écoles publiques de langue française dans leur localité.

13 S. CHURCHILL, et coll., *Costs: French Language Instructional Units*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1978.

14 LAPKIN & CUMMINS, *op. cit.*

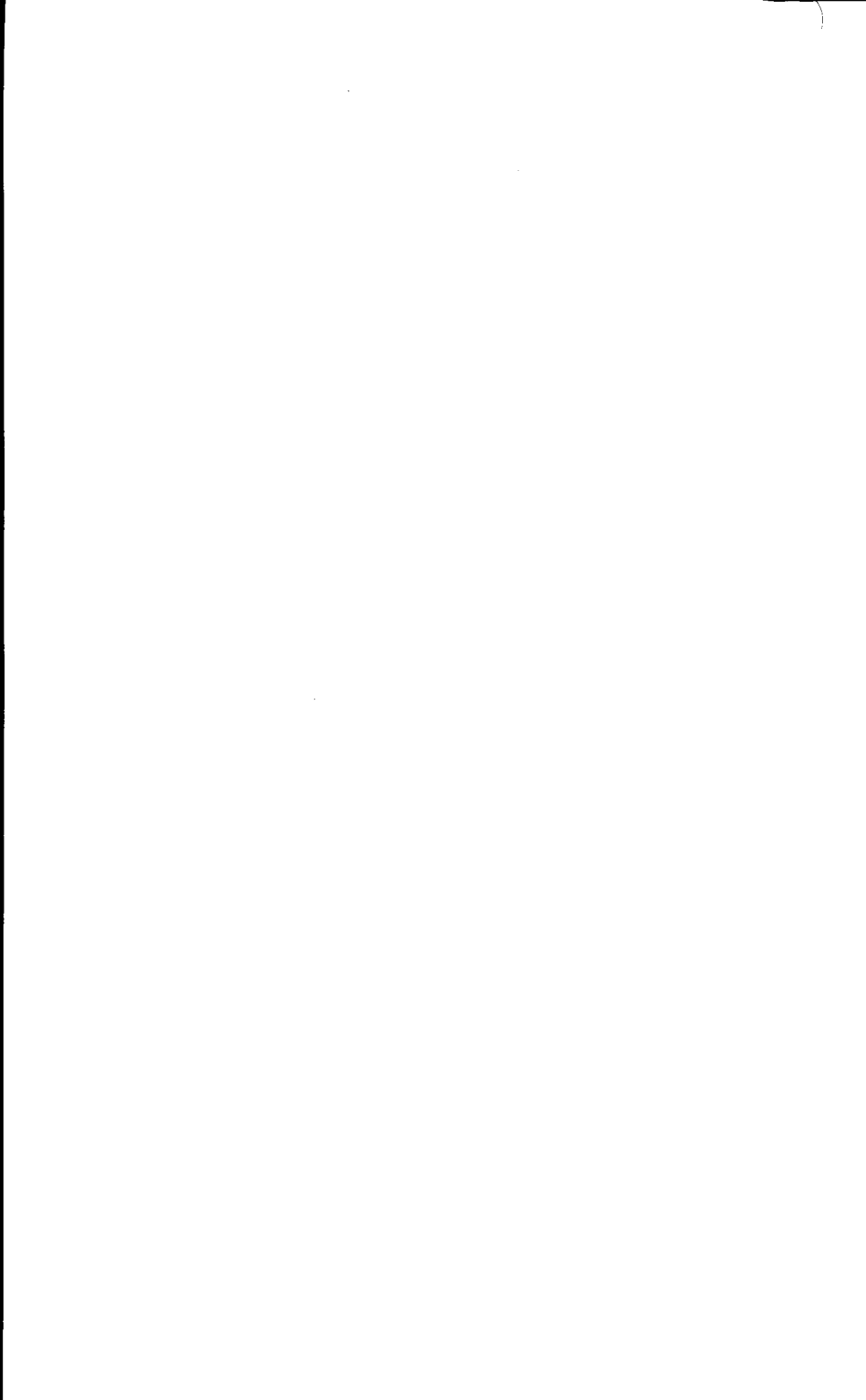
15 L. DESJARLAIS et coll. *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française*. Toronto, 1980. R. MOUGEON et coll. «Programmes dans les écoles de langue française pour les élèves qui parlent peu ou pas français en dehors du milieu scolaire», dans *L'expression de soi: Actes du 3e congrès de l'AOPF*. Sudbury, Institut franco-ontarien, 1984.

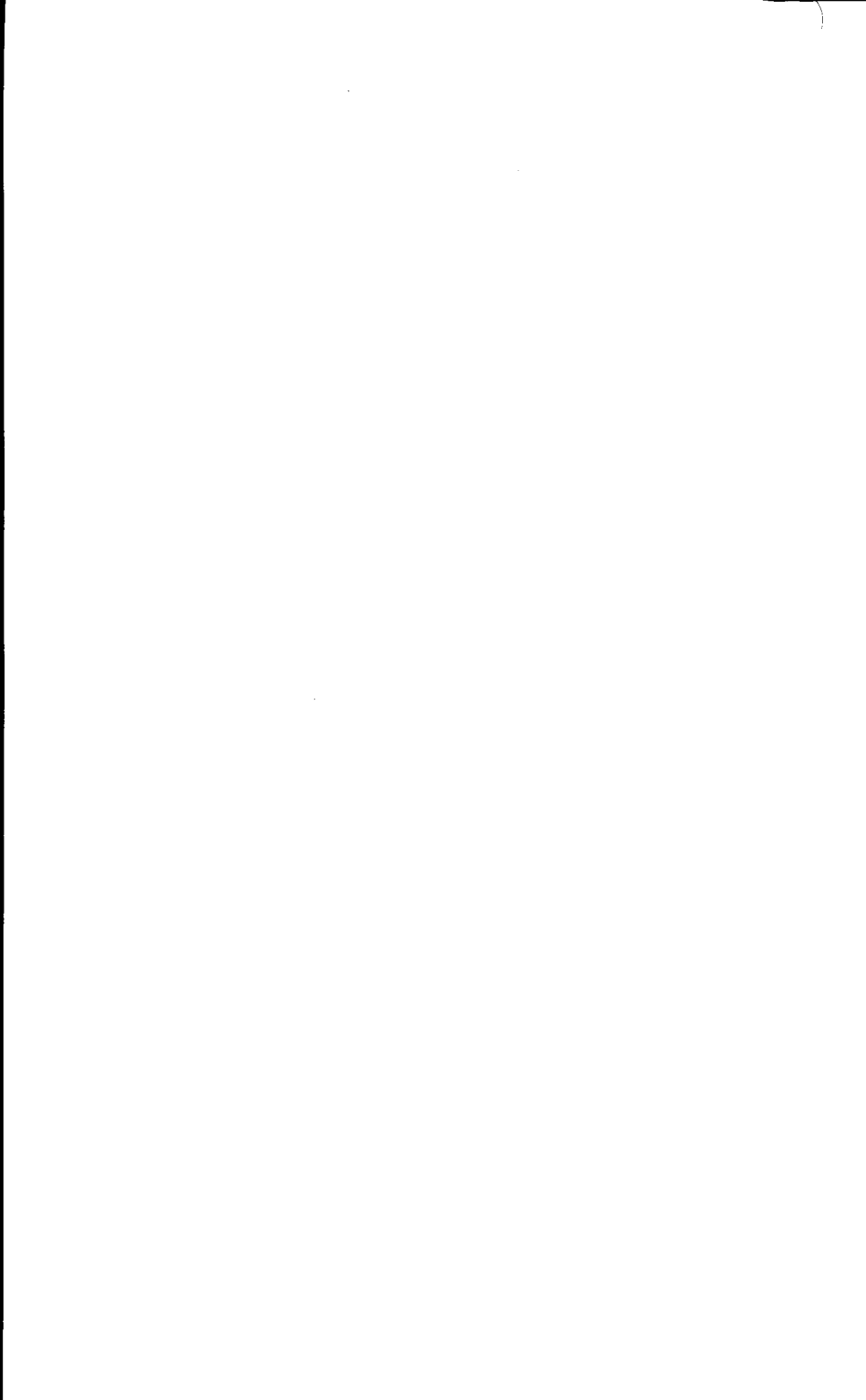
16 R. MOUGEON et M. CANALE, Maintien du français par les jeunes élèves franco-ontariens de Welland. Dans B. CAZABON (éd.) *Langue maternelle langue première de communication?* Sudbury: Institut franco-ontarien, 1978. R. MOUGEON et coll. *Le français en situation minoritaire*, Québec, Centre international en recherche sur le bilinguisme, vol. 1, 1982.

17 M. HELLER, *Le rôle de l'école de la langue française dans la formation de l'identité ethnique française à Toronto*, Rapport soumis à Multiculturalisme Canada (Secrétariat d'Etat), 1986.

- 18 MOUGEON et coll. *op. cit.*
- 19 L. DESJARLAIS et coll. *op. cit.*
- 20 E. SCHEIDERMAN, *Attitudinal Determinants of the Linguistic Behavior of French English Bilinguals in Welland, Ontario*, Thèse de doctorat. Université de l'État de New-York à Buffalo. 1975.
- 21 Il se peut toutefois que l'origine sociale des élèves d'immersion fasse plus ou moins obstacle à l'identification des élèves franco-ontariens aux élèves d'immersion.
- 22 L. DESJARLAIS & M. CARRIER, *État de l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les écoles franco-ontariennes*, Toronto, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1975; R. MOUGEON & P. HEBBARD, *Rapport sur l'acquisition et la maîtrise de l'anglais par les jeunes bilingues de Sudbury*, Rapport préparé pour le Secrétariat d'État à Ottawa, Toronto, OISE, 1975.
- 23 SWAIN & LAPKIN, *op. cit.*
- 24 HELLER et coll., *op. cit.*
- 25 SORBARA, *op. cit.*
- 26 D. CARRIER, «Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens», *Revue du Nouvel-Ontario*. no. 7, 1987, pp. 67-90.
- 27 M. WESCHE, *Post-secondary Follow-up of Former French Immersion Students in the Ottawa Area: A Pilot Study*, Rapport préparé pour le Secrétariat d'État à Ottawa, Ottawa, Université d'Ottawa. 1986.
- 28 MOUGEON et coll., *op. cit.* R. MOUGEON, «Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens», *Langue et société*. no. 13, 1984.
- 29 É. BENIAK, *op. cit.*
30. Parmi le matériel qui devrait refléter la spécificité franco-ontarienne on peut mentionner celui qui est destiné à l'enseignement du français et de l'histoire.
- 31 D. COSTA, *L'accessibilité aux études postsecondaire pour la population francophone de l'Ontario*. Toronto: The Queen's Printer, 1971. Fédération des francophones hors Québec. *Deux poids deux mesures. Les francophones hors Québec et les anglophones au Québec. dossier comparatif*. Ottawa, FFHQ. 1978.
- 32 A. CLOUTIER, «Le défi d'une communauté en mutation», *Revue du Nouvel-Ontario*, no. 6, 1984, pp. 97-106.
- 33 OLSON & BURNS, *op. cit.*
- 34 S. CHURCHILL, N. FRENETTE, & QUAZI, S., *op. cit.*
- 35 A. GILBERT, «Les Franco-Ontariens dans leur regard et dans le regard des autres», *Revue du Nouvel-Ontario*, no 6, 1984, pp. 107-112.
- 36 R. GUINDON, «Remarques sur la communauté franco-ontarienne comme entité politique», *Revue du Nouvel-Ontario*. no 6, 1984. pp. 49-64.
- 37 N. FRENETTE, «Pour l'université française en Ontario», *Revue du Nouvel-Ontario*, no 7. 1987. pp. 91-108.

38 Même dans les secteurs où l'importance d'une communication optimale n'est peut-être pas aussi évidente, l'offre de services de qualité (en français *natif* et *canadien*) nous paraît impérative, faute de quoi certains Franco-Ontariens bilingues pourront y voir une raison de plus de ne pas se prévaloir des services en langue française, avec toute les conséquences que ceci pourrait avoir sur la disponibilité éventuelle de ces services.





La dualité canadienne: l'illusion d'être partenaires

_____ par George E. Burns et Jean Séguin

CANADA

L'histoire du Canada comprend des composantes relevant de la langue, de la culture et de structures d'échanges. De ce point de vue, la tâche de créer une société distincte dans laquelle prévalent à la fois le dualisme et le multiculturalisme a été partiellement réussie. Cette réalisation a vu le jour malgré des tensions, nombreuses et conflictuelles, aux niveaux national, provincial, régional et communautaire. Comme on peut s'y attendre, les facteurs interagissants des domaines économiques et politiques, de pair avec les forces des traditions sociales, culturelles et linguistiques d'une part, et les aspirations d'unité nationale, de diversité régionale, et d'ouverture ou de fermeture institutionnelle d'autre part, se combinent pour former l'étagage qui a façonné le Canada, un pays constitué de deux nations distinctes (les Français et les Anglais), les Autochtones, et plusieurs cultures.

Au Canada, seuls les peuples fondateurs ou les deux groupes ayant conclu l'entente (les Français et les Anglais) sont reconnus selon les droits linguistiques garantis par la Constitution. Par conséquent le Canada est une société dualiste comprenant des secteurs ethniques et autochtones.

L'ASPECT CANADIEN

Ces aspects dualiste, multiculturel et autochtone, ont donné un caractère unique à la réalité canadienne. L'essentiel de son histoire se voit dans le déploiement de son contrat social à travers les progrès lents et tenaces accomplis par les Autochtones, les groupes ethniques, et par les minorités au sein des groupes fondateurs. Ce progrès est mesurable en termes de gains économiques, sociaux, politiques, culturels et linguistiques.

Au Canada il y a environ 575 bandes amérindiennes représentant quelque 317,000 Indiens dont le statut est reconnu¹. De plus, il y a environ 23,000 Inuits au Canada et plusieurs milliers de gens qui déclarent une descendance indienne mais qui ont perdu la reconnaissance officielle de ce statut. Il en résulte donc que pour obtenir le portrait complet, il faut aussi tenir compte des nombreux individus dont les ancêtres sont Amérindiens et qui cherchent à faire restituer le statut qui leur revient.

En ce qui a trait à la dimension multiculturelle de la société canadienne, il y a plus de 70 groupes ethniques qui composent l'héritage culturel de plus de huit millions de Canadiens². Cette partie de la société canadienne qui n'est d'origine ni française ni britannique a plus que quadruplé depuis 1871; elle représentait le tiers de la population canadienne en 1981.

Quant aux groupes fondateurs, les données du recensement de 1981 indiquent que 14,918,455 (61,3%) des Canadiens ont l'anglais comme langue naturelle, et que 6 24,045 (25,7%) ont le français comme langue maternelle. Il est de la plus grande importance de garder en tête que les comparaisons des «deux solitudes» du Canada (les Anglais et les Français) sur la base de l'unité linguistique peut induire en erreur. Ceci s'avère d'autant plus évident lorsque les populations comparées sont relativement variables et lorsqu'on tient compte des différences ethniques. Bien qu'il soit vrai que la récente vague de nationalisme au Québec qui a mené à l'adoption, par le Parti québécois de la Charte de la langue française, peut avoir comme conséquence d'assimiler les minorités ethniques au sein de la société francophone québécoise, il est également vrai que la langue officielle des groupes ethniques à travers le Canada est très souvent l'anglais. Nous attirons ici l'attention sur la distinction qui s'impose entre les notions de langue officielle et celle d'ethnicité. Traditionnellement, les désignations «Canadiens français» et «Canadiens anglais» signifiaient le caractère distinctif entre ces deux groupes sur le plan linguistique. Cette approche a une limite importante. Elle ne tient pas compte, d'une part, du statut linguistique officiel des différents groupes ethniques et, d'autre part, de la composition ethnique des dimensions anglaise et française au sein de la société canadienne.

Une caractéristique notable de la société canadienne se rattache au fait que, pour une variété de raisons qui peuvent être perçues comme n'étant pas tout à fait conséquentes avec l'esprit des obligations normatives (par exemple, la clause «là où le nombre le justifie»), les services éducatifs dans la langue maternelle sont ou ne sont pas offerts aux membres des groupes fondateurs. Au Canada, comme c'est le cas dans la plupart des démocraties, les clauses de ce type sont rattachées aux questions d'opinion publique. Quoique les liens de causalité entre les intérêts des groupes de pression et les décisions au sujet des politiques reliées à la langue soient généralement négligées, l'existence d'un tel lien est manifeste dans le cas du Québec où le français est la seule langue officielle et dans le cas de l'Ontario où le gouvernement provincial continue de refuser l'enchâssement du bilinguisme officiel.

LES PEUPLES FONDATEURS

Les peuples fondateurs du Canada (les Anglais et les Français) représentent la majeure partie de la population du pays. Bien que la question des droits linguistiques ait été l'objet de débats considérables, les Canadiens anglais et les Canadiens français sont, au niveau national, des partenaires égaux devant la loi. Les paramètres de cette égalité sont contenus dans la Constitution de 1867, la Loi sur les langues officielles de 1969 et la nouvelle Charte des droits et libertés³. Toutefois il est largement reconnu, dans le cheminement vers la recherche d'un équilibre mutuellement acceptable, que l'union entre les deux groupes fondateurs a été tenue dès la signature de l'alliance à Charlottetown⁴.

Il n'est un secret pour personne qu'il y a eu et qu'il continue d'y avoir des divisions entre les Canadiens de langue française et ceux de langue anglaise. Ces divisions sont au coeur même de l'histoire du Canada et de l'évolution de son identité comme nation entière⁵. Des événements tels que la chute de Québec en 1759, le Rapport Durham de 1839 décrivant le Bas-Canada comme «deux nations se faisant la guerre au sein d'un seul état⁶», et suggérant que la situation pourrait être rectifiée par l'assimilation des francophones par les Anglais, illustrent ces divisions au sein de la Confédération canadienne. Vinrent ensuite les crises de la conscription en 1917 et en 1944⁷, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et sur le biculturalisme en 1970⁸, la Loi sur les langues officielles en 1969, le Groupe de travail sur l'unité canadienne en 1979, plus récemment le référendum au Québec concernant la séparation du Canada et, tout dernièrement, l'accord du lac Meech entre les Premiers ministres provinciaux et le gouvernement fédéral concernant, entre autres, la reconnaissance du Québec comme une société distincte au sein de la Confédération. Il n'y a donc pas de doute quant au caractère durable de ces tensions.

Le Canada, néanmoins, a deux langues officielles (l'anglais et le français) et est officiellement bilingue au niveau fédéral. Ainsi, la Loi sur les langues officielles, en reconnaissant l'égalité du français et de l'anglais, a eu comme effet d'institutionnaliser le bilinguisme (du moins sur papier) au sein de la fonction publique fédérale.

Ces faits ne permettent pas d'affirmer que le bilinguisme s'est développé dans les domaines linguistique, culturel et socio-économique. Jusqu'à ce jour, une seule province, le Nouveau-Brunswick est officiellement bilingue. De plus, ce bilinguisme officiel soulève la question (non seulement en rapport avec le Nouveau-Brunswick, mais aussi en rapport avec le Canada en entier) concernant le degré limité auquel les valeurs émergeant du système culturel français ont été enchâssées dans le système social. Comme Fortier l'a souligné il y a un besoin de «s'engager de nouveau à mettre la dualité linguistique au

coeur de nos valeurs communes⁹» au Canada. Ceci est particulièrement vrai dans les situations où la langue officielle française se trouve en minorité.

CONSIDÉRATIONS AU NIVEAU DE LA LANGUE OFFICIELLE PREMIÈRE ET DE LA LANGUE OFFICIELLE SECONDE

Les programmes de langue officielle première et de langue officielle seconde dans les systèmes scolaires élémentaires et secondaires au Canada ont été mis en vedette comme étant des façons majeures et visibles par lesquelles les juridictions scolaires pourraient réaliser l'engagement historique du Canada envers la tradition bilingue et biculturelle du pays. De ces programmes, ceux de langue officielle seconde — soit les programmes visant le bilinguisme chez les anglophones dans le domaine de l'éducation (l'immersion en français) — ont été étudiés extensivement¹⁰. Parallèlement, les programmes de français langue première aux niveaux élémentaires et secondaires (écoles francophones) ont également fait l'objet d'attention considérable¹¹.

Nous soutenons que ces programmes, (ceux visant le bilinguisme au niveau scolaire et ceux permettant aux membres des deux groupes fondateurs du Canada de se nourrir à leurs racines linguistiques et culturelles) sont le reflet des choix faits aux niveaux fédéral et provincial du système politique. Les lignes de conduite adoptées définissent des moyens selon lesquels les membres des deux groupes fondateurs du Canada (anglophones et francophones) peuvent idéalement évoluer également dans la société¹². Cependant, comme plusieurs articles le soulignent¹³ les écoles sont fréquemment des lieux de fermentation de l'organisation structurelle de l'inégalité. Notons bien qu'il n'est nullement notre intention ici de nier le progrès (quel qu'il soit) qui puisse avoir été réalisé par les anglophones et par les francophones en situation minoritaire. Nous voulons tout simplement dresser un tableau de fond permettant d'examiner en perspective le problème plus important du progrès social et culturel, c'est-à-dire le succès relatif éprouvé en rapport avec l'enchâssement des facteurs (valeurs, attitudes, croyances) constituant le système culturel de la langue minoritaire dans les institutions éducatives, politiques, religieuses et militaires propres au système social. Trop souvent le progrès est considéré uniquement dans le contexte des gains réalisés sur le plan linguistique. Cette approche, cependant, est unidimensionnelle et restrictive de par sa nature. Bien que les groupes linguistiques soient nécessaires, ils ne représentent pas, à notre avis, une condition suffisante. Les gains multidimensionnels à l'intérieur des institutions constituant le système social sont essentiels

afin d'avoir un impact significatif sur le mode de vie, sur les changements au mode de vie, de même que sur les systèmes de culture et de personnalité des minoritaires.

LE POINT SUR L'ÉDUCATION

Les écrits sur la langue officielle seconde, telle qu'elle est reliée à l'apprentissage des langues chez les enfants d'âge scolaire francophones et anglophones sont relativement abondants. Entre autres, la question micro-sociologique portant sur la façon dont les enseignants, les parents et les étudiants interagissent dans les classes de français langue seconde et d'anglais langue seconde, ainsi que les attentes et les questions institutionnelles et organisationnelles ayant trait aux effets de divers types de programmes sur les enfants, ont reçu une attention considérable. Il en est de même pour les écrits portant sur les programmes de langue officielle première (anglais et français) aux niveaux élémentaires et secondaires du système scolaire. Les questions macro-sociologiques ayant trait à la façon dont les programmes de français langue première et les milieux majoritairement francophones ont réduit les taux d'assimilation chez les Canadiens français, à la façon dont ces écoles ont aidé les francophones à réaliser leurs buts éducatifs, culturels et linguistiques, de même que des questions institutionnelles et organisationnelles concernant les conséquences de l'égalité des chances sur le développement communautaire sont aussi abordées dans les écrits.

Il est juste d'affirmer, devant cette conjoncture critique de l'évolution de la société canadienne, qu'on a réalisé au cours des quinze dernières années, un certain progrès dans l'apprentissage des langues officielles dans les niveaux élémentaire et secondaire du système scolaire. Les écrits, quoique contreversés, présentent une perspective sur la nature, l'étendue et les effets du progrès (quel qu'il soit) réalisé dans les systèmes culturel, social, et de personnalité respectivement, par les membres de l'un ou l'autre des groupes fondateurs se trouvant en situation minoritaire. Ces systèmes constituent des éléments fondamentaux de la société canadienne. Le progrès à ce jour et l'accent sur les niveaux élémentaire et secondaire du système scolaire sont d'utilité limitée par rapport à nos buts. Premièrement, le système scolaire n'est qu'une des composantes du système social complet et, deuxièmement, les niveaux élémentaire et secondaire ne sont que deux parties du continuum éducatif. Afin de compléter le continuum, des programmes sont également requis aux niveaux du post-secondaire, de la formation continue et de la formation professionnelle. Nous croyons qu'en l'absence de programmes aux niveaux supérieurs du continuum académique, le progrès réalisé par ceux qui vivent dans des situations

minoritaires par rapport aux langues officielles sera insuffisant pour en arriver à l'institutionnalisation des variables linguistiques et culturelles à l'intérieur du système social.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LES TENDANCES DÉMOGRAPHIQUES

Les domaines qui posent des difficultés dans le cadre de la dualité linguistique sont nombreux et variés. À l'heure actuelle, il y a toujours une inégalité linguistique au niveau de l'enseignement supérieur et on n'a pas à exagérer pour en arriver à cette constatation. Les programmes de langue officielle première et de langue officielle seconde de même que les services dans les langues officielles dans les universités et les collèges d'arts appliqués et de technologie sont insuffisants pour répondre aux besoins et aux aspirations légitimes de ceux qui sont dans des situations minoritaires à travers le Canada.

La proportion de Canadiens d'origine britannique, et d'origine française, de même que la proportion de Canadiens qui ne sont ni d'origine britannique ni française n'est pas distribuée également à travers le pays. Ceci pose en soi un problème. Les caractéristiques de cette distribution ont été compilées dans une étude du Conseil canadien des ministres d'éducation en 1983 à partir de données du recensement de 1981. Il en ressort que les anglophones sont en situation majoritaire dans les Territoires du Nord-ouest, au Yukon et dans toutes les provinces autres que le Québec. Les francophones, par contre, sont en situation minoritaire partout au Canada sauf au Québec où ils représentent 82% de la population. Au Nouveau-Brunswick, les Canadiens d'origine française représentent 34% de la population. L'étude révèle aussi que dans le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et dans toutes les provinces sauf le Québec, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île du Prince-Édouard, le nombre de Canadiens d'origine autre que britannique ou française surpasse celui des Canadiens francophones. La dispersion des Canadiens de langue officielle minoritaire constitue un défi pour ceux qui se sont engagés à offrir l'égalité des chances sur le plan linguistique aux minorités francophones au niveau des études supérieures.

On dispose également de données portant sur les inscriptions (l'équivalent à temps complet) dans les programmes d'études supérieures où la langue officielle minoritaire est la langue d'enseignement. Ces résultats suggèrent quelques progrès dans le domaine de l'égalité des chances pour les étudiants utilisant la langue officielle minoritaire. Toutefois, les données révèlent également un profil constant de sous-représentation dans les provinces autres que le Québec¹⁴. En dépit de ces résultats, il y a toujours à l'heure actuelle plusieurs questions

importantes de type micro et macro-sociologique, concernant les programmes d'enseignement de langue officielle première et de langue officielle seconde, qui demeurent largement ignorées.

Ne sont pas abordées toute une gamme de questions concernant l'égalité des chances au niveau de l'enseignement supérieur en ce qui a trait aux programmes dans les langues officielles première et seconde respectivement. Par exemple, on n'examine pas de façon adéquate des questions telles que:

1. étant donné le progrès réalisé aux niveaux élémentaire et secondaire du système scolaire, quel est l'effet de ces progrès sur les politiques de développement et de mise en oeuvre au sein des communautés des Collèges d'arts appliqués et de technologie et des Universités?
2. quelle est la nature et l'étendue des programmes actuels de langue officielle première et de langue officielle seconde offerts dans les institutions post-secondaires à travers le Canada?
3. quelles sont les politiques et les pratiques des institutions d'études supérieures concernant l'offre de programmes et de services de nature bilingue pour les anglophones et les francophones bilingues, de même que ceux à caractère unilingue pour les étudiants, aussi bien anglophones que francophones unilingues, qui se retrouvent dans une situation linguistique minoritaire?
4. quelles sont les aspirations, attentes et expériences des étudiants en situation minoritaire par rapport à leur langue officielle préférée?
5. et finalement, quels sont les besoins les plus pressants, quelles sont les questions et les orientations dominantes au sein d'institutions d'enseignement supérieur concernant les services et les programmes de langue officielle première et de langue officielle seconde?

Les écrits traitant de ces domaines sont inadéquats comme le signalent Séguin et Burns¹⁵. À l'heure actuelle, les écrits semblent davantage orientés vers les besoins des étudiants issus des programmes d'immersion¹⁶. Comme conséquence de cet obscurcissement, il y a un besoin précis et urgent de recherches visant à examiner la gamme complète de questions ayant trait aux programmes, aux services et aux exigences concernant les situations d'enseignement dans la langue

officielle minoritaire au Canada. Les institutions post-secondaires traditionnelles, qui offrent des programmes et des services traditionnels de façon traditionnelle, ne seront tout simplement pas à la hauteur du défi pour répondre aux besoins sociaux, culturels, linguistiques, économiques et politiques des diverses constituantes de la société canadienne-française.

Malgré l'idéologie fédérale officielle de bilinguisme, il n'existe pas chez le public un consensus à l'effet que l'anglais et le français devraient être reconnus comme langues officielles sur un pied d'égalité dans toutes les parties du pays¹⁷. Cette situation existe nonobstant le fait que la société a une obligation morale et normative d'assurer l'équité entre les membres des deux groupes fondateurs. La question de savoir comment ceci pourrait effectivement être réalisé est fort complexe. Selon nous, les iniquités courantes ne sont pas susceptibles d'être significativement réduites en l'absence d'un cheminement vers des niveaux plus élevés d'intégration institutionnelle aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du Québec. Ceci est fondamental à la question d'égalité linguistique, culturelle, sociale, économique et politique entre les membres des deux groupes fondateurs. À un autre niveau, la question pourrait légitimement être posée au sujet de la façon dont la problématique se pose en Ontario, une province dans laquelle les Franco-ontariens sont en situation minoritaire. Il est nécessaire que cette situation puisse être adéquatement résolue par les anglophones pour le plus grand bien des francophones. Comme Gervais le souligne: «Les Franco-Ontariens ont le droit de se diriger eux-mêmes; la question qui importe, c'est de savoir dans quels types d'institutions ils pourront mieux réussir¹⁸.»

BILINGUISME

Durant la dernière décennie, du moins au niveau national, l'accent a été mis sur l'atteinte de plus hauts degrés de bilinguisme dans le cadre des structures fédérales, y compris la fonction publique, l'atteinte du bilinguisme en éducation par le biais de l'option jeunesse, et le respect des droits de langue officielle première au niveau primaire et au niveau secondaire du système scolaire. Ce sont, bien sûr, des buts plausibles qui sont tout à fait conséquents avec l'intention du contrat social. Nous croyons cependant que le progrès réalisé par les citoyens canadiens de langue française à l'extérieur du Québec est marginal et à vrai dire sans conséquence. Ce manque de progrès significatif peut être, en partie du moins, attribué à une confusion à deux niveaux sur le plan conceptuel. Premièrement, il y a une confusion conceptuelle entourant la distinction entre le droit légal d'apprendre et d'être desservi dans l'une ou l'autre des langues officielles d'une part, et l'institutionnalisation

d'autre part. Deuxièmement, il y a une confusion conceptuelle entourant la distinction entre l'obligation normative (l'attente que l'on entretient à l'égard de la société) et le rendement factuel (ce qui s'y fait dans la pratique).

DROITS LINGUISTIQUES ET INSTITUTIONNALISATION

Tel que mentionné ci-haut, les membres des deux groupes fondateurs du Canada (les Anglais et les Français) ont des droits fondamentaux. Ces droits sont enchâssés à l'intérieur du contrat social en reconnaissance du fait que les Anglais et les Français sont les peuples qui ont fondé le Canada. Le caractère dualiste de la société canadienne fut pleinement reconnu par les premiers législateurs du pays. En conséquence, les droits linguistiques furent intégrés dans l'Acte constitutionnel de 1867. Selon l'Acte:

Dans les Chambres du parlement du Canada et de la législature du Québec, chacun pourra, dans les débats, faire usage de la langue anglaise ou de la langue française; mais les registres et les procès-verbaux des Chambres susdites devront être tenus dans ces deux langues. Dans tout procès porté devant un tribunal du Canada établi en vertu de la présente loi ou devant un tribunal du Québec, chacun pourra faire usage de l'une ou de l'autre de ces langues dans les procédures et les plaidoyers qui y seront faits ou dans les actes de procédure qui en émaneront.

Les lois du parlement du Canada et de la législature du Québec devront être imprimées et publiées dans l'une et l'autre de ces langues. (Section 133)¹⁹.

Les obligations légales ici sont en rapport avec l'usage de la langue au sein des systèmes politiques et judiciaires au niveau national et au Québec. Le principe étayant la section 133 est la liberté d'utiliser l'une ou l'autre des langues officielles dans ces milieux et l'exigence d'imprimer et de publier des documents particuliers à la fois en anglais et en français. Ces dispositions ne doivent pas cependant être confondues avec l'institutionnalisation - un procédé impliquant la transformation et la transmission de valeurs culturelles dans les institutions composant le système social.

En 1969, le parlement fédéral canadien adopta la Loi sur les langues officielles. Cette loi, selon Laxer:

...Made English and French the two official languages in Canada and established the right for both French -and English-speaking

Canadians to be served by the federal government in their own language. Where the number of French-speaking people in a district surpassed a designated minimum, the government would establish bilingual services for Canadians in federal areas such as income tax, customs, baby bonuses, and the post-office. The federal civil service began language programs for its employees. The use of French was expanded in most areas of public communications (for example, the CBC), and translation services with the federal government were greatly expanded²⁰.

Le principe sous-jacent à l'adoption du bilinguisme officiel est que l'utilisation du français serait possible aux Canadiens français dans toutes les institutions fédérales majeures.

Quel que soit le destin du bilinguisme officiel dans le contexte d'une association d'égal à égal, nous affirmons que l'effort de mise en oeuvre que celle-ci exige nécessite beaucoup plus que la prestation de services minimaux en français dans les institutions. Si plausible que soit cette reconnaissance du français comme langue officielle, l'égalité demeurera illusoire en l'absence d'une restructuration significative des institutions. Cette reconstruction implique un processus à long terme de changement dans les institutions, aux niveaux national, provincial et municipal — et par extension, l'institutionnalisation de valeurs canadiennes-françaises dans les institutions constituant le système social.

La crise qui se poursuit dans les relations entre les deux peuples fondateurs du Canada est une fonction de l'approche unidimensionnelle du bilinguisme. Le dictionnaire Webster (1977) définit le bilinguisme comme l'usage oral constant de deux langues²¹. Un dictionnaire canadien, le *Canadian Intermediate Dictionary*, définit le bilinguisme comme suit:

The ability to speak two languages, especially with the fluency of a native speaker... The ability to speak both English and French... The principle that two languages should enjoy equal status in a country, province, etc.²²

Ceci représente, bien sûr, une notion simplifiée du bilinguisme. Elle ne tient pas compte de la nature distincte de la société canadienne. Par contre, c'est la vision du bilinguisme partagée par la majorité des Canadiens anglais de même que les minorités non anglaises dans le Canada anglais. La caractéristique saillante de cette notion du bilinguisme le réduit à une considération individuelle. Elle existe dans le cadre du contexte propre d'un individu apte à fonctionner dans les deux langues officielles du Canada.

Le problème fondamental dans la société canadienne demeure toujours la formulation d'une conception sociétale du bilinguisme

reliée aux structures composant le système social. Nous pensons ici au concept du bilinguisme institutionnel. Comme Cazabon le signale avec justesse, le bilinguisme institutionnel n'est pas une considération individuelle seulement mais, en plus, il ne devrait pas reposer sur les épaules des individus au sein des institutions²³.

Ainsi, il devient important de voir le dualisme canadien dans le contexte d'institutions composant le système social, le bilinguisme institutionnel et la globalité institutionnelle. Il est évident, à partir de la situation actuelle, qu'il s'impose de clarifier avec précision ce que signifie exactement le bilinguisme institutionnel et la globalité institutionnelle pour ensuite élaborer des stratégies afin d'y arriver en pratique.

L'approche unidimensionnelle courante à l'égard du bilinguisme officiel a comme effet de marginaliser les Canadiens français dans la société. On mesure souvent le succès de la jeunesse en se fondant sur l'adoption de programmes d'immersion française pour des enfants anglophones et sur des changements fondamentaux en rapport avec l'utilisation des deux langues officielles dans les institutions. Tel que mentionné plus tôt, au niveau individuel, le bilinguisme est relié à la capacité de parler le français et l'anglais. Ces approches sont déjà évidentes dans des pratiques récentes: on tente d'étendre l'usage du français dans les secteurs fédéraux en offrant des programmes visant à venir en aide aux employés gouvernementaux dans l'apprentissage du français, on établit comme critère la capacité de parler français pour l'avancement dans les postes désignés comme bilingues et on accentue le mouvement en direction de l'option jeunesse.

Pour maintes raisons, cette approche unidimensionnelle du bilinguisme ne réussit pas à réduire l'écart entre les membres des groupes fondateurs. Le désavantage que vivent les Canadiens français hors Québec ne semble pas en voie de disparaître. Le fait que les pratiques courantes puissent avoir comme effet d'accroître les tensions entre les Anglais et les Français, tout en réduisant de façon concomitante la possibilité d'atteindre une égalité réelle, est encore plus inquiétant. Les disputes concernant le bilinguisme sont un phénomène perdurable: les programmes de formation de langue du fédéral sont perçus comme trop coûteux; les employés gouvernementaux (anglophones) sont découragés d'avoir à apprendre le français; d'autres se sentent menacés par le lien perçu entre la connaissance du français et la possibilité de promotion; certains éprouvent du ressentiment parce qu'on leur «fait avaler» le français et d'autres s'objectent au bilinguisme public de l'affichage et de son usage oral.

Bien qu'un certain progrès ait été réalisé, nous nous devons de souligner que le progrès a été modeste et que les Canadiens-français demeurent des partenaires marginaux. La dispute des contrôleurs de l'air en 1976, la tendance de la GRC à demeurer unilingue, la Loi 101 au Québec²⁴, les désaccords linguistiques des années 80 au Manitoba,

la réticence de rendre les provinces ou les municipalités officiellement bilingues, caractérisent bien les questions, les menaces, les tensions et le manque de progrès social. En ce qui concerne la jeunesse non seulement les étudiants sont inscrits dans les programmes d'immersion pour de mauvaises raisons, mais, en plus, les programmes semblent contribuer à l'accroissement des tensions entre anglophones et entre Anglais et Français²⁵. C'est aussi à cause de cette approche restrictive à l'égard de l'égalité que les parents anglophones, qui inscrivent leurs enfants dans les programmes d'immersion française, perçoivent souvent l'immersion dans le contexte d'élimination du déséquilibre linguistique. Comme l'affirmait un participant lors d'une conférence sur l'immersion à Winnipeg:

*The French have never had it so good. What more do they want?
We already have immersion in every province and it's
mushrooming*²⁶.

Lorsqu'on lui fit remarquer que l'immersion française est conçue en fonction des intérêts et des aspirations des anglophones et non des francophones, le participant parut perplexe.

LA DIMENSION MANQUANTE

La nature des institutions existantes (et les valeurs qu'elles intègrent) ont des retombées à l'égard de ce qui est soutenu et de ce qui ne l'est pas et, en conséquence, de ce qui est accompli et de ce qui demeure lettre morte. Une institution peut être définie en tant que structure soutenant un ensemble de valeurs. Plutôt que de voir l'association entre partenaires uniquement en termes de capacité langagière et d'usage de la langue au sein d'institutions, l'association doit aussi être vue en termes de l'intégration des critères de la culture francophone dans les institutions composant le système social. Cette dimension manquante, le processus qui raccorde le système de culture et ses valeurs au système social, est le processus d'institutionnalisation. Les valeurs enchâssées dans les institutions ont des incidences sur la culture des institutions. Elles ont aussi des incidences sur ce qui est soutenu ou ce qui n'est pas soutenu en termes de socialisation et des actualisations dans la société.

Depuis la loi sur le bilinguisme officiel, la langue française a gagné du terrain. Cependant, on peut se demander si les gains significatifs (hors Québec) ont été réalisés par les Canadiens français ou les Canadiens anglais. Il est clair que même si le français jouit d'un statut plus élevé au niveau fédéral et dans certaines juridictions provinciales et locales, ces percées ont eu peu d'effet (si effet il y a eu) sur la culture des institutions et conséquemment sur les processus de socialisation.

Les Canadiens français continuent d'être des partenaires désavantagés. Le progrès à ce jour demeure difficile à cerner. Les gains actuels sont marginaux et sans conséquence. Bien que la langue soit reliée intégralement à la culture et est importante à la survie de la culture, le développement des services minimaux ou l'usage minimal de la langue n'est pas une condition suffisante pour améliorer l'égalité sociale. Afin de réduire l'étendue de l'inégalité entre l'anglais et le français, il est non seulement nécessaire de modifier les pratiques langagières mais aussi de changer les pratiques culturelles à l'intérieur d'institutions touchant à long terme des valeurs, des attitudes, des croyances, des sentiments, des habitudes et des comportements. C'est seulement alors qu'un progrès social significatif et mesurable pourra avoir lieu chez les Canadiens français.

Enfin, la Charte des droits et libertés a réaffirmé la nature dualiste de la société canadienne par l'enchâssement de droits linguistiques français et anglais (Voir en particulier les sections 16 à 22 décrivant l'obligation normative telle qu'elle s'applique à l'égalité au sein des institutions et la section 23 concernant les droits des minorités linguistiques en matière d'éducation). La Charte des droits et libertés fournit encore un autre exemple de l'association et des droits des partenaires par rapport à la langue dans le cadre de cette association.

Toutefois, la confusion entoure les droits linguistiques et les résultats qu'ils visent. Les droits linguistiques impliquent beaucoup plus que le droit légal d'apprendre dans l'une ou l'autre des langues officielles, d'être servi dans l'une ou l'autre langue ou la capacité de parler le français et l'anglais. Le résultat visé des droits linguistiques est la transformation institutionnelle ayant comme conséquence l'égalité entre les Canadiens anglais et les Canadiens français. Les réformes récentes ne semblent pas changer le déséquilibre qui a comme effet de rendre illusoire l'association égale entre partenaires.

OBLIGATIONS ET RENDEMENT

Dans toute politique publique, la question classique porte sur le degré d'efficacité d'un projet de loi. Or, dans la question de l'intention des législateurs concernant le français (bien que ceci ait fait l'objet de débats intenses), le but est très clair. Tel que déjà souligné, selon les législateurs fédéraux, l'anglais et le français sont égaux. Les paramètres de cette égalité sont clairement détaillés dans l'Acte de l'Amérique du nord britannique, dans la Loi sur les langues officielles, dans la Charte des droits et libertés et tout récemment dans l'Accord du lac Meech. L'obligation normative au Canada est l'égalité entre les membres des groupes fondateurs.

Comme on pourrait s'y attendre, cependant, il y a des différences prononcées entre l'obligation normative (ce qui devrait se faire) et le rendement factuel (ce qui se fait en réalité). Il n'est pas de l'intention des auteurs de cet article de décrire en détail l'écart entre l'obligation normative et le rendement factuel concernant les droits des Canadiens français. Il suffit de signaler ici que les francophones demeurent des partenaires inégaux. Bien que des efforts importants aient été faits pour corriger les inégalités linguistiques entre les Canadiens anglais et les Canadiens français depuis les vingt dernières années, ces derniers n'ont toujours pas leur juste part. L'assimilation des francophones se poursuivra tant qu'ils demeureront en position d'inégalité envers les anglophones. Quiconque est intéressé à acquérir le sens de l'ampleur de l'inégalité n'a qu'à se référer au rapport annuel (1984) du Commissaire aux langues officielles. Comme M. D'Iberville Fortier l'affirmait, la population canadienne francophone à l'extérieur du Québec est en perte constante de terrain. L'infrastructure institutionnelle pour pouvoir vivre en français à l'extérieur du Québec demeure problématique.

Il est fort douteux que l'inégalité soit réduite en l'absence d'une amélioration substantielle du rendement factuel des institutions aux niveaux fédéral, provincial et municipal et au niveau des agences, des organismes et des associations au sein des communautés locales.

CONCLUSION

En tant que membres des peuples fondateurs du Canada, les Canadiens français et les Canadiens anglais sont partenaires égaux. Ce dualisme est reconnu dans le contrat social. L'anglais et le français sont les langues officielles du Canada avec un statut d'égalité et des droits et privilèges égaux en ce qui a trait à leur usage dans toutes les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada (section 16, Charte des droits et libertés). Cette égalité est réaffirmée dans l'Accord du lac Meech qui reconnaît le Québec comme une société distincte. Le Nouveau-Brunswick est déjà officiellement bilingue tandis qu'en Ontario la Loi 8 adoptée dans le but d'accroître l'offre de programmes et de services institutionnalisés en français est un petit pas dans la direction de l'égalité.

Cependant, comme l'ont noté d'autres chercheurs, à travers les années, l'association entre les partenaires français et anglais a été difficile et inégale. En effet, l'histoire du Canada en est une de tensions entre les deux groupes. Quoiqu'il se peut que les tensions tendent vers la décroissance (et ce n'est que spéculation de notre part), tout acquis des francophones hors Québec est plus illusoire que réel.

Cet article souligne le besoin de voir l'association entre les partenaires anglophones et francophones comme un phénomène multidimen-

sionel impliquant non seulement la langue mais aussi la culture, les valeurs culturelles et les structures des normes. Nous avons présentement une approche unidimensionnelle soutenant une perception de l'égalité définie en termes de la disponibilité sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif de l'usage du français dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada.

Après avoir constaté le manque de progrès significatif réalisé par les Canadiens français hors Québec, il nous est devenu apparent que, même s'il est important de réaliser des gains sur ces plans, ceci ne constitue pas une condition suffisante pour l'éradication des désavantages que connaissent les Canadiens français comme partenaires supposément égaux.

En tant que partenaires égaux, les Canadiens français connaissent néanmoins un désavantage important. Les processus d'institutionnalisation et de socialisation, tels qu'ils opèrent présentement, militent à l'encontre de l'égalité. Il peut y avoir progrès pour la langue française dans les institutions. Cependant, et cela peut sembler contradictoire, ce semblant de progrès dans l'usage accru de la langue peut profiter plus aux anglophones qu'aux francophones. La même observation peut aussi s'appliquer à la jeunesse, la stratégie visant le bilinguisme par l'éducation.

Rien de ce que nous disons ne devrait laisser croire que le bilinguisme n'est pas important ou que le principe d'égalité linguistique n'est pas un but plausible. La reconnaissance pratique de la nature des institutions en termes d'impératifs culturels et des incidences qu'elles ont pour les francophones est nécessaire. Les francophones hors Québec sont des membres très vulnérables de la société. Ceci s'applique tant dans des situations majoritaires que minoritaires. La langue française et la culture ont peu d'impact significatif sur la plupart des institutions composant le système social. En conséquence, les divisions majeures d'activités (e.g. les structures politiques, économiques, éducatives, religieuses et de parenté) favorisent les anglophones.

Il en découle que les institutions ont besoin d'être modifiées. Les réformes doivent être orientées à partir de la transformation et la transmission de valeurs émergeant du système de valeur canadien-français vers les institutions composant le système social. Ce qui est requis, c'est la mise sur pied d'institutions à partir des valeurs culturelles des deux partenaires. Nous croyons fermement que les occasions d'apprendre dans la langue officielle minoritaire sont nécessaires afin de maintenir la continuité requise dans le développement de la langue et de la culture francophones de manière à freiner l'assimilation qui a lieu dans les institutions composant le système social. Les institutions post-secondaires d'un bout à l'autre du Canada ont un rôle à jouer dans le processus global - comme forum de discussion, forum d'apprentissage, forum d'élaboration de stratégie, et comme forum visant à

promouvoir la culture canadienne-française chez les partenaires inégaux du Canada. À l'heure actuelle, les institutions post-secondaires à l'extérieur du Québec ne jouent pas un rôle significatif dans cette transformation globale.

Étant donné la prémisse voulant que les institutions post-secondaires bilingues jouent un rôle important vis à vis l'institutionnalisation de valeurs francophones, nous sommes particulièrement préoccupés du fait qu'elles négligent apparemment de prendre au sérieux ce mandat. Par exemple, l'université Laurentienne jouit du privilège d'être une institution d'enseignement supérieur susceptible de jouer un rôle prépondérant pour promouvoir l'égalité entre les Canadiens anglais et les Canadiens français. Cependant, dans une récente étude faite pour le Bureau du recteur concernant les étudiants issus de programmes d'immersion, on recommande d'offrir aux étudiants provenant des programmes d'immersion l'occasion de s'inscrire aux cours présentement destinés aux Franco-ontariens²⁷. Une telle recommandation néglige de considérer, c'est l'effet négatif possible d'une telle pratique sur les étudiants franco-ontariens qui se sont inscrits à l'université Laurentienne afin de se prévaloir de l'égalité linguistique à la base de l'association des partenaires. Une des conséquences indésirables d'une telle recommandation est que le processus de socialisation dans cet environnement pourrait initier un processus de resocialisation des étudiants franco-ontariens dans le courant majoritaire des idéologies, valeurs, attitudes et pratiques des anglophones bilingues. Partenaires égaux au sein du dualisme canadien? Les Canadiens français au gouvernail de leur propre destinée? Soyons sérieux!

Toute tentative de poursuite du dualisme doit nécessairement aborder la question du bilinguisme institutionnel. L'étoffe même des institutions est un contexte pour la prise de conscience et le comportement. Il serait opportun d'étudier les contraintes et les difficultés vécues par les francophones dans les institutions constituant le système social. Reconnaisant que la langue s'est établie fermement dans le débat anglais/français, nous exhortons les partis à concentrer leur attention sur la question cruciale de la culture institutionnelle.

NOTES

1 CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION. *Recent Developments in Native Education*. Toronto, ACE, 1983.

2 D'Iberville FORTIER, *Rapport annuel du Commissaire aux langues officielles*, Ottawa, 1986.

3 La loi sur les langues officielles de 1969 comprend, entre autres choses, un principe énoncé dans la Constitution: la dualité linguistique du Canada et

l'égalité de statut, de droits et de privilèges des francophones et des anglophones lorsqu'ils traitent avec les ministères et organismes fédéraux.

4 J.L. ELLIOT, (ed.), *Two Nations, Many Cultures: Ethnic Groups in Canada*, Scarborough, Prentice Hall of Canada, 1979.

5 Voir R.M. LAXER, (ed.), *Bilingual Tensions in Canada*, Toronto, OISE Press, 1979 et M. WADE, *The French Canadians 1760-1967, vols I et II*, Toronto, MacMillan of Canada, 1968.

6 Dans son rapport de 1839, Lord Durham décrit le Canada comme deux nations au sein d'un seul état. Il a recommandé que la culture française soit détruite et que les sujets français soient soumis aux règlements britanniques.

7 Les Conscriptions de 1917 et 1944 ont eu des effets négatifs au Québec. Chacune a donné lieu à des débats politiques où l'allégeance et la loyauté priment.

8 La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. *La contribution culturelle des autres groupes ethniques, Revue IV*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1970. Dans ce volume, on traite de la question complexe de la diversité culturelle et de l'unité canadienne. Il existe des communautés où les membres, d'origines autres que celles des groupes fondateurs, sont plus nombreux que les Français et les Anglais.

9 D'Iberville FORTIER, *op. cit.*, p. 2.

10 Voir en particulier G.E. Burns, «French Immersion Implementation in Ontario: Some Theoretical, Policy and Applied Issues», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 42, no 3, janvier 1986, pp. 572-591; S. LAPKIN, M. SWAIN et V. ARGUE, *French Immersion: The Trial Balloon That Flew*, Toronto, OISE Press, 1979; S. LAPKIN et M. SWAIN, «Research Update on Canadian French Immersion Education», *Language and Society*, vol. 12, 1984, pp. 48-53; C.P. OLSON et G.E. Burns, «Politics and Planning in French Immersion», *Orbit*, vol. 12, no 5, décembre 1981, pp. 7-14; C.P. Olson, «Inequality Remade: The Theory of French Immersion in Northern Ontario», *Journal of Education*, vol. 165, no 1, Winter 1983, pp. 75-98.

11 Louis-Gabriel BORDELEAU, «L'école secondaire et les Franco-Ontariens; expressions des besoins et perceptions des services», *Canadian Journal of Education*, 8:4, 1983, pp. 332-349; Raymond MOUGEON, «Le problème des élèves anglo-dominants dans les écoles ontariennes de langue française», *Acquisition, emploi et enseignement français*, Toronto, OISE Presse, 1983.

12 Voir J.L. ELLIOT, *op. cit.*; R.M. LAXER *op. cit.*; éd McINNIS, *Canada: A Political and Social History*, Toronto, Holt, Rinehart and Winston Canada Ltd, 1982; M. WADE, *op. cit.* et M. F. YALDEN, *Rapport du Commissaire aux langues Officielles*, Ottawa, ministère de l'Approvisionnement et des Services, 1982.

13 Voir surtout L. ALTHUSSER, «Ideology and Ideological State Apparatuses» *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, London, New Left Books, 1971; M. APPLE, «Reproduction, Contestation and Curriculum: An Essay on Self-Criticism», *Interchange*, 1981, pp. 27-47; M. APPLE, *Reproduction and Contradiction in Cultural and Economy Reproduction in Education*, Ed. Apple M. London: Routledge and Keegan, 1982. P. BOURDIEU et J.C. PASSERON,

Outline of Theory and Practice, Cambridge, (England), Cambridge University Press, 1977; P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, *Reproduction in Education. Society and Culture*, London and Beverly Hills, Sage Publications, 1977; G.E. BURNS, op. cit; H.A. GIROUX, *Ideology, Culture and Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press, 1981; H.A. GIROUX, «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, vol. 53, no 3, août 1983, pp. 257-293; C. JENCKS, *Who Gets Ahead?*, New York, Basic Books, 1979.

14 Canadian Council of Minister of Education, *The State of Minority Language Education in the Provinces and Territories of Canada: A Report by the Council of Ministers of Canada*, Toronto 1983.

15 Jean Séguin et G.E. Burns «Official Language Issues in Higher Education,» communication présentée à la réunion annuelle de la Société canadienne d'études en éducation, Congrès des sociétés savantes, Université du Manitoba, Winnipeg, le 3 juin 1986.

16 CANADIANS PARENTS FOR FRENCH, *A Report on Canadian Parents for French (Ontario) Conference on French as a Second language at Canadian Universities*, Toronto, 1985; D'Iberville FORTIER, op. cit., 1986; A. KAPTARNIS, «Official Language Commissioner Presses for More French in Universities», *University of Toronto Bulletin*, avril, 1985; B. MARILBES, «Are We Failing French?», *University of Toronto Bulletin*, September, 1985; D. MYDLARSKI et A. WEST, (ed.), «Perspectives in Post-Secondary Bilingual Education». Édition spéciale de *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 5, avril 1985, pp. 810-815; OSSTF, *Report on French Immersion*, Toronto, Ontario Secondary school Teachers Federation, 1985; AUCC, *Statement on Bilingualism*, Ottawa, Association of Universities and Colleges of Canada, 1985; M. WESCHE, «A Promising Experiment at Ottawa University» H.H. STERN, (ed.), *Language and Society*, 1984, Numéro spécial 12, pp. 20-25; M. WESCHE, «Immersion and the Universities», *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 5, April 1985, pp. 931-940; «What Can the Universities Offer to the Bilingual Student», *Ibid.*, pp. 956-961; et D. READY, «Foreigner Talking in the University Classroom», S. GASS et C. MADEN, (ed.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, (Mass.), Newburg House, 1986, pp. 231-237; M. YALDEN, op.cit.

17 D. MILLETT, «Minority Churches, Institutional Completeness and Ethnic Survival in Canada». Communication présentée à la réunion de la Western Association of Sociology and Anthropology, Calgary, décembre 1977.

18 Gaétan GERVAIS, «Le problème des institutions en Ontario français,» *Revue du Nouvel-Ontario*, no 8, 1986, pp 9-12.

19 *A Consolidation of the British North America Acts, 1867-1875*, Ottawa, Department of Justice, p. 37.

20 R.M. LAXER, op. cit., p. 43.

21 *Webster New Collegiate Dictionary*, 1979, p. 109

22 *Canadian Intermediate Dictionary*, 1979, p. 108

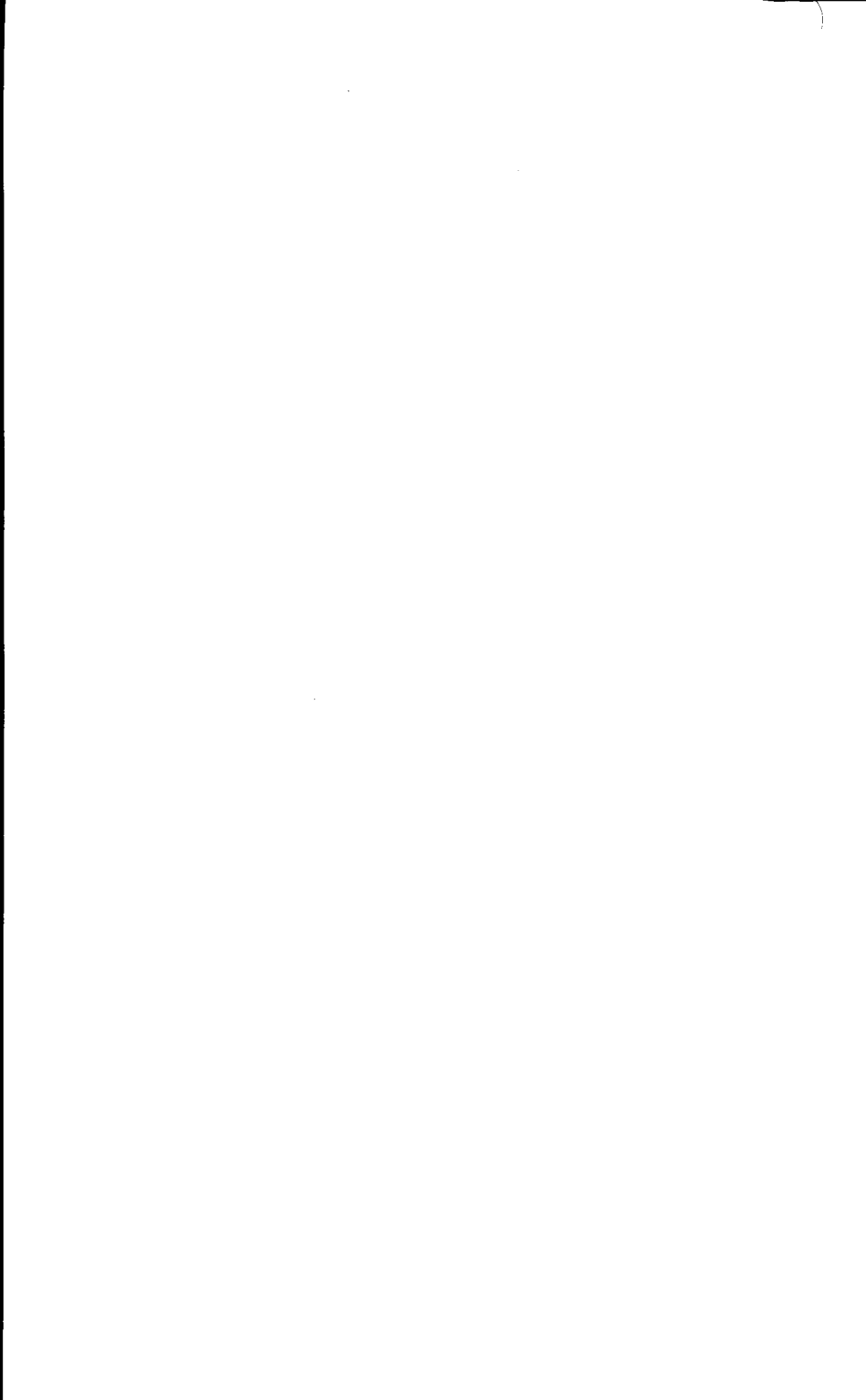
23 B. CAZABON, «Centre d'excellence pour les éducateurs dans le Nord de l'Ontario.» Communication présentée au Centre d'études franco-ontariennes, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, sept. 1987.

24 La fonction première de la Loi 101 est d'établir le français comme langue d'usage au travail, en éducation et dans le secteur public. Une langue d'État se reflète dans le système de lois que celui-ci adopte.

25 C.P. OLSON et G.E. BURNS, *op. cit.*; C.P. OLSON, *op. cit.*; G.E. BURNS, *op. cit.* et G.E. Burns, «Planning, Doing and Coping with FSC change», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 44, no 1, 1987, pp. 47-66.

26 Ce commentaire a été recueilli par les auteurs pendant une conférence sur l'immersion (Français, langue seconde) à Winnipeg en 1983. Ce participant ne semblait pas comprendre que l'Immersion servait d'abord et avant tout les intérêts des anglophones.

27 R. BRADLEY, *French Immersion Students and Laurentian University*. Étude ayant pour but de déterminer comment l'Université Laurentienne peut desservir les besoins d'étudiants diplômés de programmes d'immersion en français. Sudbury, Université Laurentienne, 1987, 9 p.



L'école de langue française à Toronto

_____ par Monica Heller

INTRODUCTION

L'objectif de cet article¹ est de cerner le rôle de l'école en tant qu'institution sociale essentielle d'une minorité linguistique. En effet, les institutions sociales telles l'école contribuent à la création de rapports sociaux parmi ceux qui participent à la vie interne de l'institution, mais aussi, plus directement, par le biais d'un processus de sélection qui permet l'accès de certains individus à des ressources contrôlées ou réglées par l'institution ou par l'entremise de l'institution² (Bourdeau et Passeron 1970). Ainsi, les familles dont les enfants sont inscrits dans une école peuvent former des liens permettant l'échange d'information, de services ou de biens. De plus, les enfants ont accès aux situations d'apprentissage et aux statuts sociaux accordés par l'école. Ayant reçu des certificats, des diplômes et des prix, ils peuvent ensuite avoir accès à d'autres réseaux, institutions et ressources: à l'éducation post-secondaire, à certains types de formation professionnelle, etc.³

Dans la mesure où l'école constitue un lieu privilégié de distribution de certaines ressources, elle devient vite une ressource valorisée, particulièrement dans une situation de contact ethnolinguistique entre différents groupes. Pour pouvoir survivre, un groupe doit maintenir un contrôle serré de la distribution de certaines ressources par l'entremise de ses réseaux et de ses institutions sociales. Le cas de l'éducation franco-ontarienne présente des possibilités intéressantes d'analyse. Jusqu'à quel point les écoles jouent-elles un rôle important dans la distribution des ressources et dans le maintien ou la dissolution des barrières sociales qui assurent la survie d'une minorité?

Examinons la situation des écoles de langue française de la région métropolitaine de Toronto. Les différentes prises de positions exprimées par les membres de la clientèle des écoles seront analysées en fonction de la position sociale de ces individus et, donc, de la valeur du capital linguistique et culturel qu'ils possèdent ou auquel ils veulent avoir accès par l'entremise de l'école.

L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE À TORONTO

Il est à noter que les données présentées dans cet article concernent uniquement la clientèle des écoles de langue française à Toronto. Par conséquent, sont exclus tous les francophones de la région dont les enfants sont inscrits aux écoles de langue anglaise. Ceux-ci ont sans doute décidé d'adopter une stratégie individuelle d'intégration ou d'assimilation⁴ en tentant d'obtenir le capital linguistique et culturel anglais offert par ces écoles. Et même pour ceux qui ont opté pour l'école de langue française, il existe toujours la possibilité de changer délibérément d'avis et de s'inscrire du côté anglais. En outre, le fait qu'il existe au sein de la population adhérant déjà au système scolaire francophone des divergences d'opinions quant à l'objectif social du système et des objectifs sociaux différents au niveau des individus indique clairement que l'école se trouve au milieu d'une remise en question fondamentale. On pourrait même parler d'une redéfinition des rapports entre francophones et non-francophones⁵.

Examinons en premier lieu les caractéristiques démographiques de la population estudiantine des écoles de langue française à Toronto. Ces caractéristiques sont considérées comme étant fondamentales à la définition de la position sociale des familles. Ces positions sociales serviront de point de départ pour analyser et expliquer les différentes prises de position face à l'école de langue française comme lieu privilégié de distribution des ressources valorisées à l'intérieur de l'ensemble de la population.

Les données démographiques proviennent d'un questionnaire envoyé à toutes les familles dont les enfants sont inscrits aux écoles de langue française de Toronto. Ce questionnaire a été suivi d'entrevues effectuées auprès d'un échantillon aléatoire tiré parmi ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire⁶. Nous avons analysé ces données selon les catégories suivantes: le lieu de naissance et la date d'arrivée à Toronto, les langues premières et les langues parlées au foyer, la profession et le niveau de scolarité. Ces facteurs nous permettent d'observer dans quelle mesure le français et l'anglais représentent des ressources valorisées dans la formation et dans l'expérience actuelle des individus ainsi que le rôle de l'école pour ce qui est de leur accès à ces ressources. C'est-à-dire que nous considérons que l'éducation et la profession sont de bons indices de ressources valorisées dans la société: ce sont à la fois des ressources importantes en soi et aussi des voies d'accès extrêmement importantes à d'autres ressources. D'une part, la langue constitue une voie d'accès à ces mêmes ressources: l'éducation en français, par exemple, est réservée à ceux qui sont capables de s'exprimer assez bien dans cette langue pour pouvoir participer aux activités scolaires; d'autre part, elle délimite les possibilités d'accès aux études supérieures, au marché du travail⁷ et à d'autres

réseaux sociaux (en commençant par celui des groupes des pairs choisis parmi l'ensemble des camarades d'école).

Les langues parlées et employées nous indiquent les ressources que les élèves (et leurs parents) apportent à leur expérience éducative actuelle; les lieux de naissance (et de résidence) et la date d'arrivée à Toronto nous indiquent l'expérience de vie en milieu minoritairement ou majoritairement francophone (ou plus généralement, unilingue ou plurilingue) qui a contribué aux attentes des membres de la famille en ce qui a trait à l'éducation en langue minoritaire et au maintien de cette langue.

Il existe donc, dans les écoles de langue française de Toronto, une population hétérogène à plusieurs points de vue: de par ses origines régionales et nationales, ses diverses expériences en milieu francophone et non-francophone, ses religions, les langues qu'elle maîtrise et emploie, le niveau de compétence en français et en anglais de ses enfants, ses professions et ses niveaux de scolarité. Ces données nous permettent d'analyser la diversité des opinions (par rapport aux objectifs fondamentaux des écoles de langue française et par rapport aux meilleures stratégies pour les atteindre) exprimées par les différents membres de cette population. Cette analyse sera développée à l'aide de données provenant de 118 entrevues effectuées auprès de parents dont les enfants sont inscrits dans les écoles en question⁸.

Les graphiques ci-joints (en annexe) indiquent certaines des caractéristiques les plus intéressantes de cette population. Notons d'abord qu'il s'agit d'une population d'immigrants: seulement 8% des parents sont nés à Toronto. Par contre, 51.2% des enfants y sont nés; les enfants risquent donc d'avoir une expérience de l'emploi du français, de l'anglais et d'autres langues très différente de celle de leurs parents. Chez les parents, les lieux de naissance les plus importants sont: d'autres régions de l'Ontario (12.6%), du Québec (32.2%) et des pays non-francophones d'Europe (14.6%). Les 38.7% des parents qui restent viennent de toutes les autres provinces et territoires du Canada et des pays d'Europe, d'Asie, d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Amérique du Sud et des Antilles. Notons également que l'immigration continue de jouer un rôle important dans les changements au sein de la population: plusieurs parents et enfants sont venus au cours des plus récentes années, de plus en plus du Québec. La population reçoit donc chaque année une nouvelle vague de familles venant de milieux majoritairement francophones, et dont les enfants ont souvent déjà fréquenté une école de langue française dans leur milieu d'origine.

Cependant, les francophones comprennent seulement 50% de la population totale des écoles de langue française; ce chiffre inclut, bien sûr, les francophones dont le conjoint est non-francophone et dont les enfants ne parlent pas forcément français à la maison. Notons, à ce sujet, le pourcentage plus élevé d'enfants (41.9%) que de parents

(31.5%) ayant l'anglais comme langue première. Il y a donc très peu d'élèves ayant une langue autre que le français ou l'anglais comme langue première (7.9%); pour les parents, il s'agit de 18.5% de la population. Cependant, il s'agit de 50 langues différentes (voir la liste complète de ces langues à l'Annexe 1).

Si nous nous référons aux tableaux IV et V, nous pouvons aussi constater que la proportion de familles où l'on parle français au foyer est beaucoup moins élevée que la proportion de francophones dans la population (28.9% contre 50% pour les parents; 26.2% contre 50.2% pour les enfants). Ce même décalage existe pour les anglophones mais de façon moins dramatique (19.6% contre 31.5% pour les parents, 18.9% contre 41.9% pour les enfants). Le décalage plus important chez les enfants s'explique du fait que ce sont les enfants qui fréquentent l'école de langue française. C'est l'emploi de plusieurs langues, à des proportions variées et dans différentes combinaisons, qui est caractéristique de cette population; c'est surtout une combinaison du français et de l'anglais qui les distingue.

Les statistiques sur la profession et les niveaux de scolarité nous indiquent que les francophones sont désavantagés par rapport aux anglophones. Ils sont sur-représentés chez ceux qui ont un niveau de scolarité inférieur au premier cycle (primaire, secondaire ou cours technique complété ou non complété), et sous-représentés chez ceux qui ont atteint le niveau des études universitaires (premier, deuxième et troisième cycles complétés, ou formation professionnelle, par exemple en droit, ou en médecine. Également, les francophones sont moins nombreux dans les catégories d'emplois les mieux rémunérés (gestion, professionnel) et plus nombreux dans les catégories d'emplois moins bien rémunérés (de service et de vente, travail manuel). Il y a aussi plus de femmes au foyer parmi les francophones (les femmes au foyer constituent la plus grande partie de la catégorie «inactif»).

Ces données nous montrent clairement non seulement l'hétérogénéité démo-linguistique de la population, mais aussi la position difficile des francophones à l'intérieur de celle-ci. Plusieurs francophones n'ont pas accès à des situations où l'on emploie exclusivement le français en dehors de l'école, même pas au foyer. De plus, ce sont eux qui pourraient le plus profiter de l'accès à ce que les ressources linguistiques peuvent leur offrir en matière de mobilité sociale. En même temps, plusieurs sont arrivés récemment à Toronto et ont peu d'expérience de la vie en milieu minoritaire. Il y a lieu de se demander quelles stratégies les francophones, ainsi que les autres groupes, adoptent face aux complexités de leur expérience torontoise.

LES PRISES DE POSITION

Dans les entrevues, nous avons voulu toucher à la question de l'éducation en français comme ressource valorisée, et du français comme capital linguistique. Nous avons voulu également aborder la question du capital culturel auquel on pourrait avoir accès en s'inscrivant à l'école française. Deux indices importants de la valeur de ces ressources consistent en des prises de position des membres de la clientèle scolaire en ce qui concerne les droits d'accès à ces écoles, et les objectifs linguistiques, culturels et autres des écoles. Les prises de position sur ces questions indiquent la façon dont les clients voudraient contrôler la distribution de la ressource que l'école représente et aussi les ressources auxquelles elle est censée mener. En somme, il s'agit de leurs raisons pour vouloir y participer, donc ce qu'elle représente pour eux comme ressource souhaitée. Dans cette section, nous examinerons les prises de position dans le cadre des groupes démo-linguistiques qui les expriment.

Une façon métaphorique de décrire les prises de position serait de les caractériser comme étant typiques du «noyau» et de la «périphérie». Par là, je veux dire qu'il existe un groupe de parents dont l'accès et la présence légitime à l'école ne sont nullement disputés et qui forment donc le noyau de la population. Il s'agit des parents francophones dont les enfants parlent français couramment et qui parlent français au foyer. Les autres familles de la population diffèrent de ce groupe noyau par leur compétence en français et/ou par leur origine nationale ou ethnique; c'est leur présence à l'école qui peut faire l'objet de controverses.

Première prise de position: l'école de langue française devrait desservir surtout les parents d'expression française (que ce soit un parent ou deux) dont les enfants parlent couramment français. De plus, la langue est associée à la culture.

«Les parents francophones, nous, on veut une école française parce que nos critères sont que le français soit la langue première, que le milieu soit...on compte sur l'école en somme pour renforcer la culture qu'on transmet à la maison.»

«...il va falloir que le conseil scolaire resserre les critères d'admission de façon rigoureuse... pour... essayer d'avoir plus de francophones que d'anglophones à l'école...»

Cette prise de position revendique l'accès privilégié à l'école pour un groupe restreint de familles. Elle véhicule une stratégie collective pour maintenir le contrôle de l'accès à la ressource représentée par l'école de langue française donc pour maintenir la valeur de la ressource.

On fait appel aussi à l'influence assimilatrice des camarades de classe anglophones, et à «l'effet retardateur» de la présence dans la salle de classe d'élèves dont la compétence en français est faible.

«Il y a eu aussi un choc psychologique par rapport à (mon fils); dès qu'il est entré dans l'école, il ne pouvait plus fonctionner en français, il fonctionnait en anglais parce que, chaque fois qu'il parlait français, les petits anglophones se moquaient de lui...»

«...(les parents francophones) sont pénalisés...parce que le rythme d'enseignement est ralenti un peu...»

«...du point de vue académique, il y a un phénomène qui s'établit très tôt, c'est que les enfants de langue française qui s'expriment relativement bien en français se font une fausse idée qu'ils n'ont pas de travail à faire pour réussir...»

Deux problèmes surviennent alors: le premier a trait aux «familles assimilées» qui voudraient, dans un sens, reprendre leur héritage mais qui ne parlent plus français; le deuxième concerne l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise le noyau même de la population. Certains optent pour l'inclusion des «assimilés» afin de renverser le processus d'assimilation qui a décimé la population franco-ontarienne et peut-être même de la freiner. D'autres refusent de les inclure, considérant trop difficile et trop dangereuse cette tentative de redressement.

Un autre point de vue c'est que l'école ne devrait pas exclure d'élèves dont les parents ne parlent pas couramment français puisque les parents et les enfants peuvent faire un effort pour l'apprendre. La plupart considère que c'est la compétence en français de l'enfant qui compte.

«Well I think there should be some type of entrance proficiency because it is a French school I mean I don't agree that people could just walk off the street».

«I don't think they should limit because it's the same to say that the English schools are only for children from english-speaking families... so many children whose families come from Europe and all over, the parents don't speak and the small children do speak the language very fast...»

Ceux qui expriment cette dernière opinion font appel à la nécessité de maintenir un certain niveau d'inscriptions pour pouvoir assurer une gamme de services comparables à ceux qu'on offre dans les écoles de

langue anglaise, ce qui permet aux écoles de langue française de faire concurrence de façon raisonnable.

«I can understand the reservations that parents of French kids can have — they feel that the French standard is lowered and watered down; well it is obvious, and I would feel the same way if I was them, but I think it is a question of the numbers: if you have enough francophone kids to make a viable class and all I know is that in (this school) there was not the number there...»

Ils font appel également à la réussite scolaire des enfants d'origine non-francophone, et aux principes idéologiques du bilinguisme: le contact des deux cultures («the cross-pollination of cultures»), l'ouverture d'esprit, l'engagement pour un pays bilingue.

«I want them to have an understanding of both cultures and both languages...»

«I have two kids who are fluently bilingual in a bilingual country and not only have I no guilt I sort of felt proud of it...we made a commitment to that for their good, not for anyone else's good, but in a way it is a commitment to the fact that there are two languages and two cultures. That's why I feel so strong about anyone questioning whether it's the right or wrong thing — it's perfectly right, it's perfectly moral.»

Enfin, certains évoquent les avantages du bilinguisme pour l'avenir de leurs enfants.

Il s'agit vraiment de deux points de vue (nuancés bien sûr chez les individus mais présentés ici de façon généralisée et peut-être trop grossière) fondamentalement irréconciliables. Le premier point de vue représente surtout les intérêts des familles du noyau qui cherchent en partie à éviter les coûts énormes de l'assimilation et aussi à préserver pour eux-mêmes certains des avantages du bilinguisme (c'est-à-dire l'accès privilégié au bilinguisme et au biculturalisme «authentiques»). Ils considèrent qu'ils peuvent avoir accès au capital linguistique et culturel anglophone facilement par le biais de rapports formés à l'extérieur de l'école et du foyer.

Ce sont surtout les familles de la classe moyenne qui affirment ce point de vue; le capital francophone représente souvent une valeur dans leur emploi (ou bien ils envisagent que ceci sera le cas pour leurs enfants) et ils ont accès à un capital anglais valorisé par le biais de leur éducation post-secondaire et de leur emploi. Les familles de la classe ouvrière, par contre, tout comme les autres francophones unilingues récemment arrivés en milieu minoritaire, s'inquiètent plus face aux

possibilités d'acquérir un capital anglophone valorisé, et sont souvent moins convaincus de la valeur de leur capital français dans le domaine du travail ou d'autres secteurs d'importance économique. Toutefois, certains membres de la classe ouvrière continuent à adopter une stratégie de système de valeurs séparé; même s'ils acceptent l'importance de l'anglais en milieu de travail, le fait que l'accès à la mobilité sociale leur est à toutes fins pratiques bloqué les incite à s'isoler davantage dans d'autres domaines de la vie sociale, entre autres l'éducation⁹.

Le deuxième point de vue caractérise surtout les familles de la périphérie qui voudraient conserver leur accès à l'école et, donc, aux meilleurs ressources du bilinguisme, c'est-à-dire à un milieu «authentiquement» francophone à l'école et à un milieu «authentiquement» anglophone dans la communauté. Ces familles y ont aussi, dans un sens, un droit historique puisqu'elles ont contribué à la création de plusieurs de ces écoles. Elles n'ont souvent pas d'expérience de vie en situation minoritaire, alors elles comprennent mal le «protectionnisme» d'autres familles — elles comprennent mal, en somme, les processus d'assimilation et les rapports de force en question.

Cependant, plusieurs familles périphériques comprennent le premier point de vue, même si celui-ci les exclut de l'école de langue française. Ces familles périphériques sont, pour la plupart, celles qui ont eu une certaine expérience de la vie en situation minoritaire. En même temps, plusieurs familles du noyau croient à la nécessité d'ouvrir les écoles à tous, parfois pour des raisons idéologiques (ouverture, démocratie), parfois pour des raisons plus pragmatiques: ce sont celles qui, pour la plupart récemment arrivées, s'inquiètent moins du maintien de leur identité que de leur survie en situation majoritairement anglophone.

Ce débat représente une tension entre différentes façons de faire face à une situation de contact linguistique et culturel, que ce soit des prises de position basées sur les intérêts de la collectivité ou de l'individu. L'on pourrait également le caractériser comme étant un duel entre individus ou entre groupes cherchant l'accès à des ressources bilingues limitées. Mais surtout, je crois qu'il s'agit d'un processus de définition d'objectifs individuels et collectifs, qu'il s'agit de plus d'une tentative de définir le rapport entre l'école, la langue et, peut-être, la communauté, dans une situation en pleine évolution sociale.

CONCLUSION

Nous nous sommes demandés dans quelle mesure la clientèle des écoles de langue française partage les mêmes idées en ce qui a trait à l'objectif culturel et social de l'éducation en langue française et en ce

qui concerne les droits d'accès à ces écoles (en d'autres termes, ce qui concerne les barrières sociales qui devraient ou ne devraient pas exister). Nous avons également tenté d'analyser ces phénomènes en fonction de l'importance qu'attache la clientèle des écoles de langue française à la langue et à la culture françaises. Ceci nous permettrait d'analyser dans quelle mesure l'école de langue française représente pour différents groupes le point d'accès à une ressource valorisée; ainsi, la valeur de cette ressource pourrait varier et comprendre une valeur purement économique (ou instrumentale) jusqu'à des valeurs plus complexes se rapportant aux bénéfices de rapports sociaux intimes, au pouvoir politique, ou autres.

Dans le contexte torontois, l'hétérogénéité de la population ne facilite pas le développement d'une communauté qui soutiendrait l'identité ethnique. En effet, nous avons constaté que la population n'a même pas atteint les éléments de base d'un consensus sur les questions essentielles. Il s'agit plutôt d'une population divisée; mais les sources de dissension ne touchent pas tellement la valeur du français ou de l'anglais comme ressource mais plutôt l'accès à ces ressources.

En général, tout le monde est d'accord sur la valeur du bilinguisme comme instrument d'accès à des postes intéressants et à un statut social élevé. Cependant, la position sociale des différents groupes au sein de la population facilite ou empêche, selon le cas, leur accès à des formes variées du français et de l'anglais dans différentes situations; ces groupes comptent donc plus ou moins sur l'école pour garantir cet accès.

Les non-francophones n'ont pas, à toutes fins pratiques, d'autres voies d'accès au français à part des séjours temporaires en milieu francophone. On comprend donc facilement pourquoi ils voudraient préserver ce droit d'accès. Par contre, ils n'ont aucun problème d'accès à l'anglais. En même temps, les francophones ont souvent la même expérience: ils voient qu'il n'y a pas de problème d'accès à l'anglais, tout au moins à l'anglais parlé, mais ils ont des problèmes à trouver des situations où ils peuvent avoir accès au français. Bien sûr, les franco-phones unilingues récemment arrivés en milieu minoritaire s'inquiètent plus de leur accès à l'anglais et, de façon générale, revendiquent l'accès à l'anglais et au français standard écrit. Pour les francophones, donc, il s'agit d'un besoin d'accès à un milieu culturel qui leur est propre, ainsi qu'aux variétés standard du français et de l'anglais qui faciliteraient leur mobilité sociale. Aussi, pour les anglophones, s'agit-il tout au moins de l'accès à ces variétés standard et, pour certains d'entre eux, à ce milieu authentiquement francophone, bien que leur présence même soit une menace pour les francophones.

Bien sûr, ce sont des généralisations. Il y a des francophones qui ne revendiquent pas l'accès privilégié en milieu scolaire francophone, et des non-francophones qui s'identifient étroitement au français et aux

francophones. Ce sont, pour les premiers, surtout des familles franco-phones récemment arrivées, et pour des seconds, des immigrants allophones qui proviennent de pays où le français est la langue de prestige ou qui ont séjourné en milieu francophone avant de venir à Toronto. Mais on trouve quand même des familles dont l'histoire et le statut social se ressemblent, mais qui adoptent différentes stratégies vis-à-vis des ressources linguistiques auxquelles elles recherchent l'accès. Breton (1985) analyse ces cas dans le cadre d'un problème (l'accès aux ressources valorisées à la mobilité sociale) ayant plusieurs possibilités de solutions individuelles et collectives, allant de l'assimilation à la mobilisation politique. Toutefois, le statut de classe sociale (donc les chances de mobilité sociale) et l'historique de l'immigration semblent influencer les stratégies adoptées.

L'école de langue française à Toronto semble presque constituer la porte d'accès aux ressources linguistiques valorisées, mais la valeur de ces ressources est souvent loin de l'intégration à une communauté culturelle qui impliquerait le développement d'une identité collective. En autant que les différents groupes, ayant des intérêts différents et parfois même en conflit, puissent préserver leur accès aux écoles, il est difficile de concevoir comment l'école pourrait créer un consensus au sein de la population.

NOTES

1 Les données sur lesquelles cet article est basé proviennent de recherches subventionnées par Multiculturalisme Canada (Secrétariat d'État), l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (Transfer Grant) et un conseil scolaire. J'aimerais remercier Monique Bélanger, Jacinthe Fraser et Carole Roy-Harrison qui ont participé à la recherche; Kathryn Shred, Eva Bild, Sarah Bild et François Saint-Pierre qui ont aidé à la compilation des données; Nellie Gagnon, Edith Acker et Evelyne Corcos qui ont aidé à la mise en ordinateur des entrevues; et Monique Nicole qui a assuré la révision et la dactylographie de cet article. L'analyse présentée représente uniquement les opinions de l'auteure.

2 P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

3 J. GUMPERZ, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

4 R. BRETON, « L'intégration des francophones hors-Québec dans des communautés de langue française », *Revue de l'Université d'Ottawa*, 55 (2), 1985, pp. 77-90.

5 Voir M. HELLER, « Language and ethnicity in a Toronto French-Language School », *Études ethniques du Canada*, 16 (1), 1984, pp. 1-18; R. MOUGEON et M. HELLER, « The social and historical context of minority French-Language

education in Ontario», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7 (2 et 3), 1986, pp. 199-228.

6 Ce questionnaire a été envoyé aux parents en 1984. Il s'agit de 1430 questionnaires envoyés aux parents dont les enfants étaient inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de la région métropolitaine de Toronto. Quatre cent quatre-vingt-cinq nous ont été retournés; taux de retour: 34%). Cependant, les parents d'une école élémentaire avaient déjà rempli un questionnaire en 1983; nous n'avons pas repris contact avec ces derniers. Il y a cinq écoles séparées catholiques, deux écoles élémentaires publiques, une école secondaire publique, et un module de langue française dans une école secondaire publique de langue anglaise. L'école secondaire catholique qui a ouvert ses portes en septembre 1985 n'existait pas encore à l'époque de la cueillette des données.

Les résultats de l'analyse démographique de l'échantillon aléatoire ont été combinés avec celle du questionnaire (voir note 3).

7 Voir S. CHURCHILL, N. FRENETTE et S. QUAZI, *Services éducatifs et besoins des Franco-Ontariens*, Toronto, Ministère de l'Éducation, 1985.

8 Pour vérifier les résultats de l'analyse des entrevues réalisées auprès de l'échantillon sélectionné pour représenter les résultats du questionnaire, nous avons réalisé le même nombre d'entrevues auprès d'un échantillon aléatoire de parents qui n'avaient pas répondu au questionnaire.

9 MOUGEON et BENIAK (sous presse) ont noté le même phénomène à Welland. La classe ouvrière de cette ville revendique l'offre de cours en anglais à l'école de langue française pour que leurs enfants puissent fonctionner dans un milieu de travail anglophone, et pour qu'ils aient accès à la mobilité sociale qui, pour eux, est reliée à la formation postsecondaire en anglais. La classe professionnelle, par contre, composée en partie de gens dont le travail est intimement lié à la communauté francophone, revendique le moins d'anglais possible à l'école. R. MOUGEON et É. BENIAK, «Language contraction and linguistic change: the case of Welland French», dans N. DORIAN (sous la direction), *Investigating obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*, Cambridge, Cambridge University Press, (sous presse).

ANNEXE 1**Les langues premières**

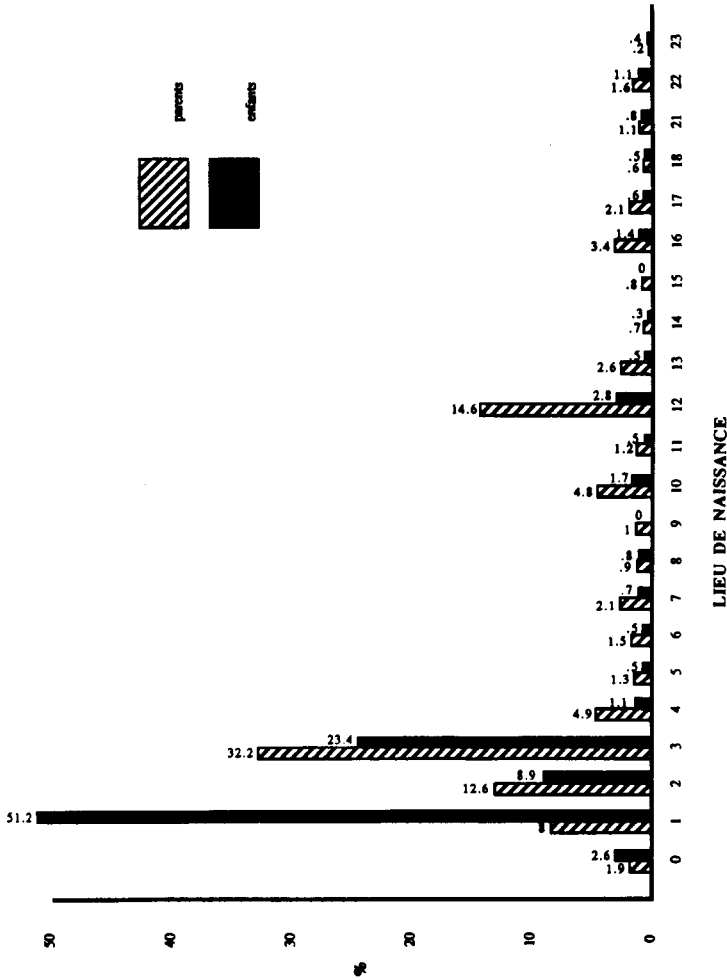
français	arabe	turc
anglais	roumain	philippinien
vietnamien	tchèque	finnois
allemand	indonésien	serbo-croate
créole	batak	suisse-allemand
italien	chinois	langues africaines
espagnol	tamoul	
gujurati	malais	
hindi	polonais	
néerlandais	thaïlandais	
islandais	sinhala	
portugais	kabyle	
grec	persan	
russe	libanais (sic)	
yiddish	tagalog	
cri	arménien	
hongrois	maltais	
ukrainien	lithuanien	
hébreu	estonien	
afrikaans	suédois	
gallois	macédonien	
latvien	japonais	
coréen	urdu	

ANNEXE 2**Lieu de naissance par membre****Légende**

- 0 - aucune réponse
- 1 - Toronto
- 2 - ailleurs en Ontario
- 3 - Québec
- 4 - Nouveau-Brunswick
- 5 - Nouvelle-Ecosse, Ile-du-Prince-Edouard, Terre-Neuve
- 6 - Manitoba
- 7 - Alberta, Saskatchewan, Territoires du Nord-Ouest, Yukon, Colombie-Britannique
- 8 - Vietnam, Kampuchéa, Corée
- 9 - autre pays d'Asie
- 10 - France
- 11 - autre pays francophone d'Europe
- 12 - pays anglophone ou autre d'Europe
- 13 - pays francophone d'Afrique
- 14 - pays anglophone ou autre d'Afrique
- 15 - Haïti
- 16 - Etats-Unis
- 17 - autre
- 18 - pays d'Amérique du Sud
- 21 - Liban
- 22 - Moyen-Orient
- 23 - Canada

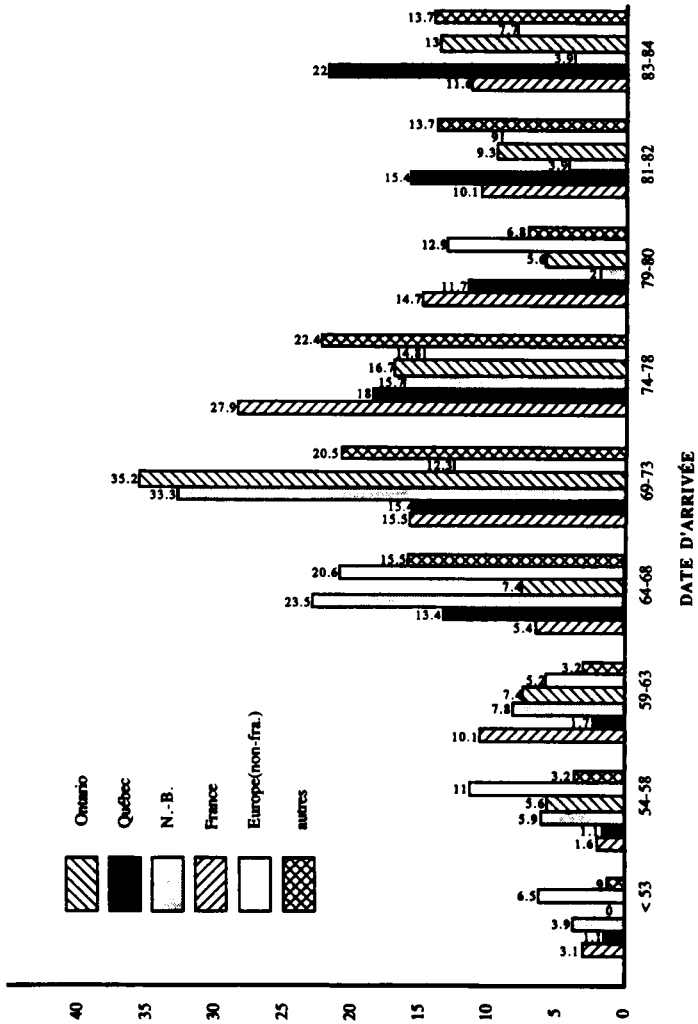
ANNEXE 3

Lieu de naissance par membre (N = 2 481)

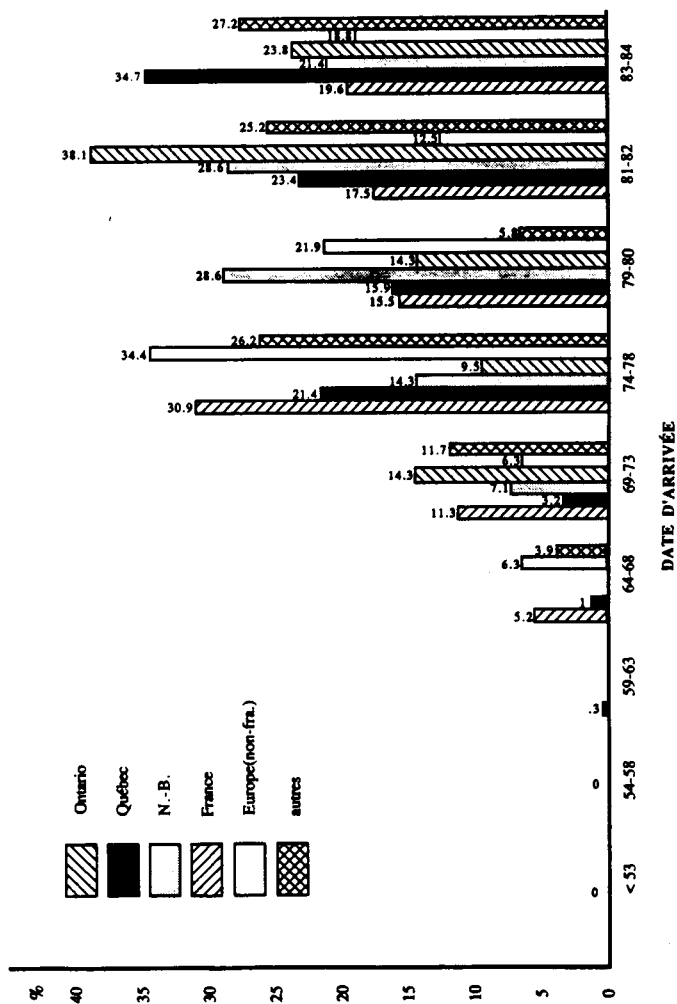


ANNEXE 4

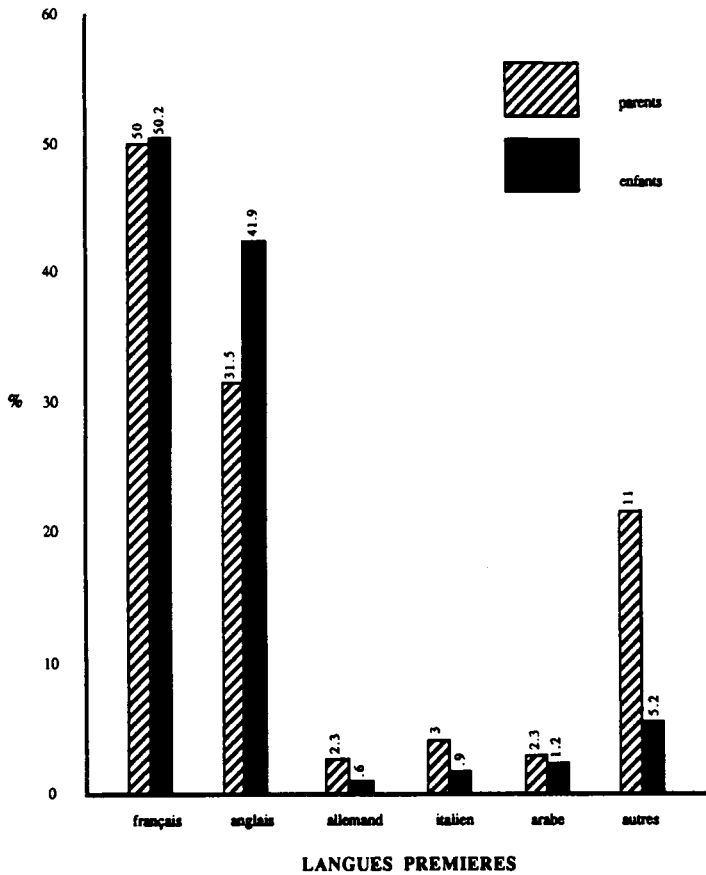
Date d'arrivée par lieu de naissance
(Parents N = 958)



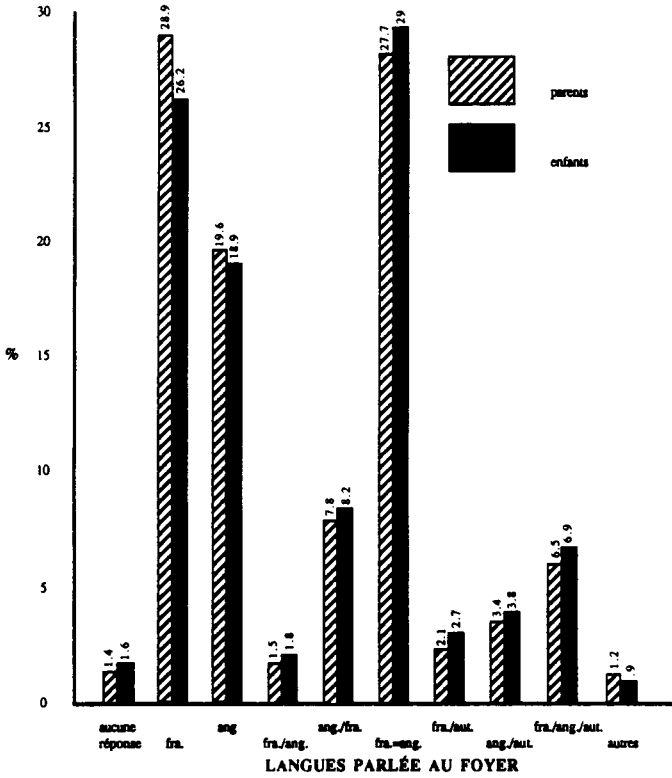
ANNEXE 5

Date d'arrivée par lieu de naissance
(Enfants N = 575)

ANNEXE 6

Langues premières par membre
(N = 2 407)

ANNEXE 7

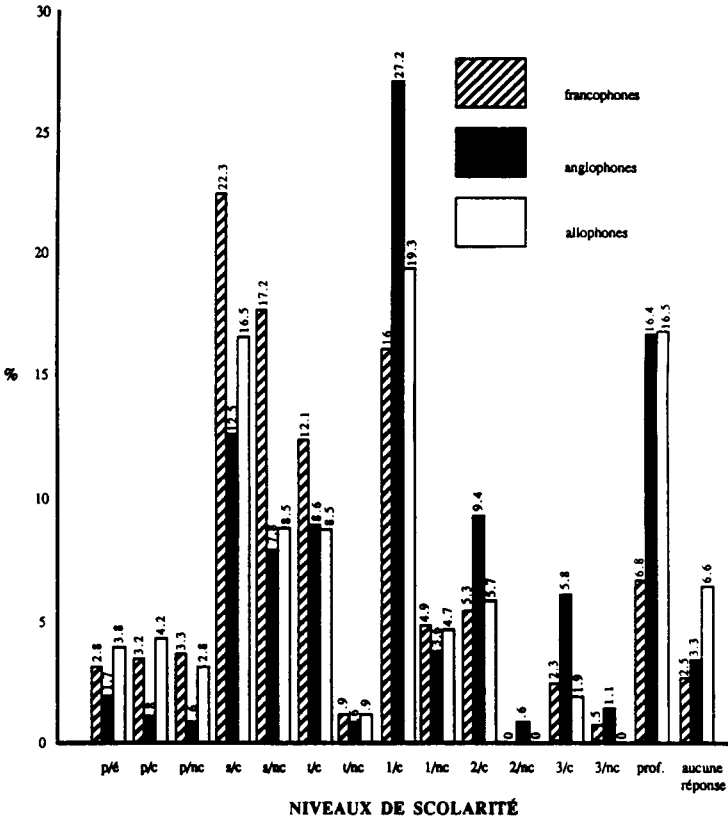
Langues parlées au foyer par membre
(N = 2 482)

ANNEXE 8**Niveaux de scolarité par groupe linguistique****Légende**

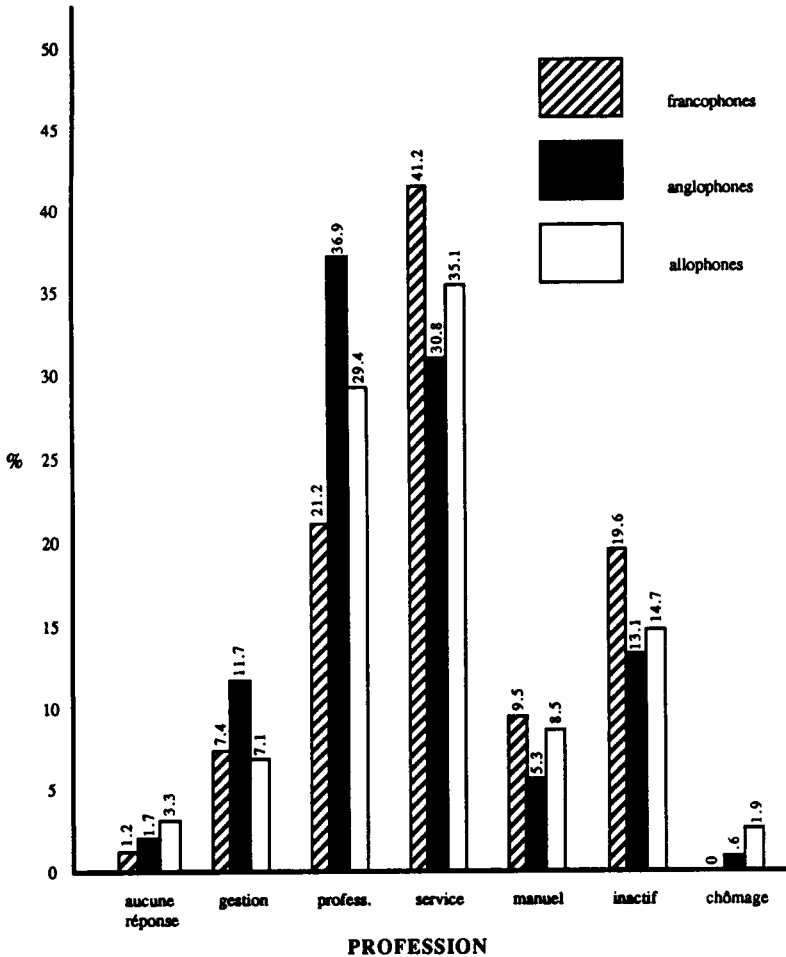
0	- pas encore à l'école ou autre cours
p/c	- primaire complété
p/nc	- primaire non complété
s/c	- secondaire complété
s/nc	- secondaire non complété
t/c	- cours technique complété
t/nc	- cours technique non complété
1/c	- premier cycle complété
1/nc	- premier cycle non complété
2/c	- deuxième cycle complété
2/nc	- deuxième cycle non complété
3/c	- troisième cycle complété
3/nc	- troisième cycle non complété
pro	- formation professionnelle
aucune	- aucune réponse

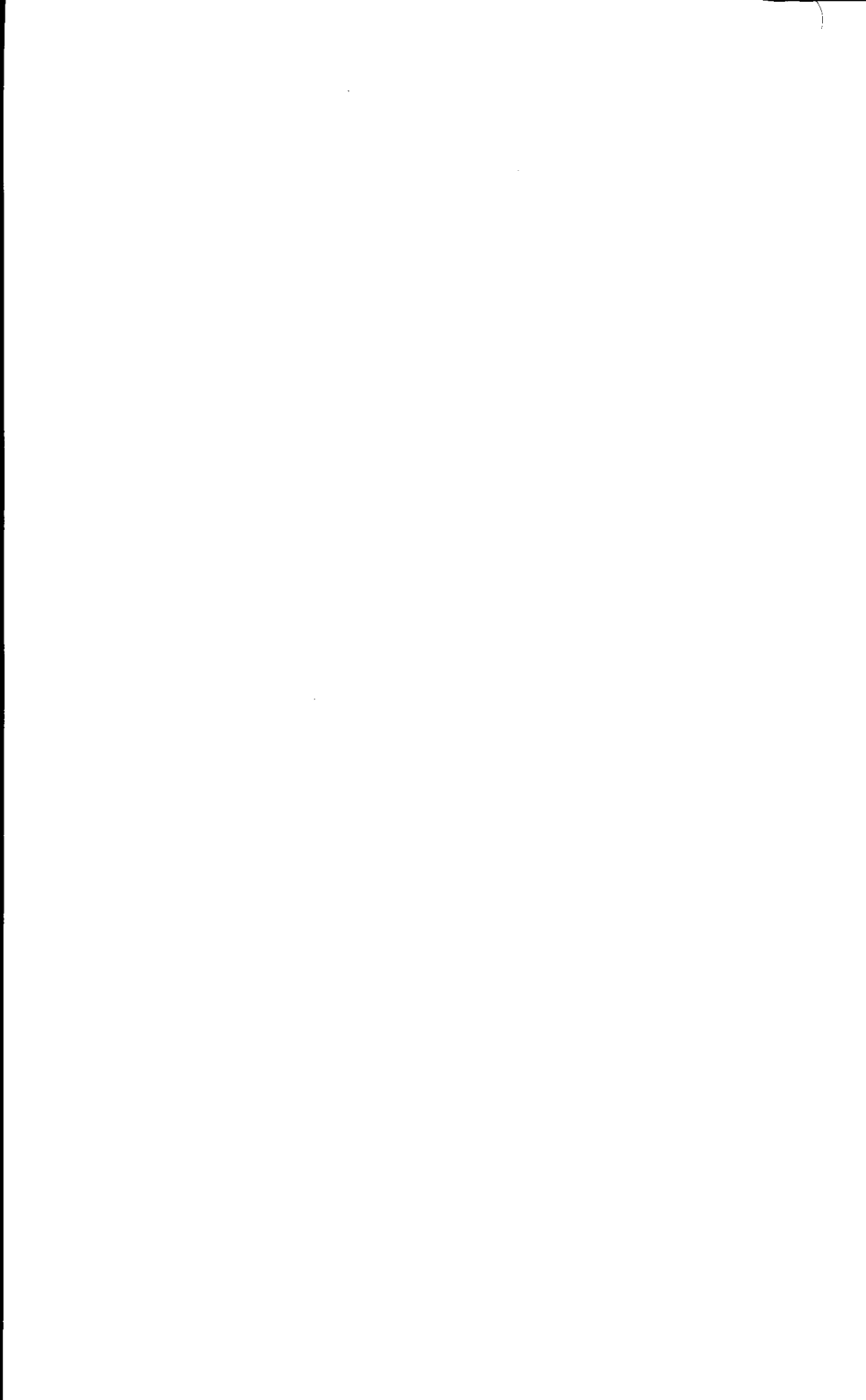
ANNEXE 9

**Niveaux de scolarité par groupe linguistique
(Parents N = 1 142)**



ANNEXE 10

Profession par groupe linguistique
(Parents N = 1 142)



Les aspects politiques et culturels du programme d'immersion

_____ par Judy Size-Cazabon

L'IMMERSION: DE LA CONFIANCE AU DOUTE

Le bilinguisme est devenu pour de nombreux Canadiens l'objectif premier de l'éducation des enfants. Comment expliquer l'urgence de ce nouveau besoin? Tout se passe comme si les parents ont été convaincus tout d'un coup que les programmes d'immersion offrent à leurs enfants une éducation supérieure. La hausse des inscriptions à ces programmes et l'intérêt qu'ils suscitent généralement témoignent du fait que l'immersion en français est une formule pédagogique admise sans conteste, voire prestigieuse.

Pourtant les travaux des chercheurs en éducation ne confirment pas toujours les témoignages de succès des partisans de l'éducation bilingue. L'expérience de l'immersion, métaphoriquement décrite comme «le ballon qui a volé¹, semble dernièrement perdre un peu d'altitude. On la conteste d'une façon plus fondée, mieux développée. Certains chercheurs s'attaquent enfin aux problèmes majeurs qu'elle pose.

I believe that other administrative modes - possibly the French Immersion centre school—should be established and studied. In this way one could systematically tackle such issues as the need for a bilingual principal, the isolation of immersion teachers, and the adequacy of resources and trained staff for both linguistic groups. Moreover, one could also confront such critical socio-linguistic issues as 1) the functional use of the two languages in the daily operation of the school, 2) the use of French outside the classroom, 3) the availability of increased French resources (library and classroom), 4) the continuity of the curriculum and 5) the opportunity for co-curricular and extra-curricular activities in French².

L'appel à l'examen critique des structures et des pratiques de l'éducation bilingue lancé dans la citation ci-dessus nous apparaît pertinent et urgent. Mais en outre, il apparaît tout aussi pressant d'orienter les travaux des chercheurs vers les aspects socio-politiques de cet enseignement, c'est-à-dire de situer l'immersion dans le contexte des relations des deux peuples fondateurs du pays. Dans cet article, nous passerons en revue un certain nombre de travaux qui portent sur

ces deux aspects de la problématique des programmes d'immersion au Canada et nous les prolongerons par notre réflexion personnelle.

Nous nous intéressons particulièrement aux conséquences sociales et culturelles du bilinguisme et de l'éducation bilingue dans le contexte canadien. Souvent, les considérations socio-culturelles et socio-politiques sont jugées quelque peu suspectes par les instances de subvention des recherches en éducation. En effet, on subordonne trop rapidement les considérations socio-politiques aux intérêts politiques. Les gouvernements hésitent à affecter des ressources à des recherches dont les résultats risquent de révéler les limites des politiques gouvernementales et des structures qui en découlent. Comme il est délicat de reconnaître que certaines politiques gouvernementales ne protègent pas adéquatement les droits linguistiques et culturels des deux peuples fondateurs du Canada, certaines études nécessaires dans le domaine de l'éducation bilingue n'ont toujours pas été entreprises.

1. L'ÉDUCATION BILINGUE DU POINT DE VUE DES ANGLOPHONES

1.1 Le bilinguisme dans son contexte socio-politique

Premièrement, abordons le phénomène du point de vue des anglophones du Canada. La formule de l'immersion constitue en effet leur réponse au problème de la nature bilingue de leur pays.

L'apparition des programmes d'immersion est la conséquence d'un ensemble d'événements politiques antécédents. Depuis plusieurs décennies, les élites francophones du Québec tenaient un discours nationaliste revendicateur. Ayant constaté que les francophones, quoique majoritaires au Québec, étaient minoritaires dans les milieux du pouvoir économique et social, elles ont entrepris d'y imposer leur présence. Pour ce faire, il fallait entamer un dialogue avec les anglophones sur la question linguistique. Le principe de la suprématie du français au Québec est devenu un brandon de discorde entre francophones et anglophones. Les premiers y voient une façon de corriger une injustice historique, alors que les seconds accusent les Québécois francophones de vouloir leur retirer des privilèges légitimement acquis.

En 1963, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a répliqué aux revendications des Québécois. Cette réponse a pris sa forme définitive dans la loi sur les langues officielles. Le Canada est devenu une fédération officiellement bilingue.

Mais au Québec, la revendication a provoqué des changements encore plus étendus. En 1977, la loi 101 a déclaré le français seule langue de travail officielle de la province. De leur côté, les anglophones

minoritaires au Québec ont élaboré leur propre réponse aux revendications des francophones. Les parents anglophones, devenus conscients de l'évolution du Québec francophone moderne, ont cherché une façon de s'adapter à la nouvelle conjoncture politique et linguistique. Pour assurer l'avenir de ses enfants au Québec, la minorité anglophone s'est intéressée au bilinguisme. Or, comme le bilinguisme implique la maîtrise fonctionnelle du français, les méthodes traditionnelles de l'enseignement du français ne suffisaient plus. Dès lors, la formule qui s'imposait était l'éducation bilingue par immersion.

L'immersion offre l'enseignement entièrement ou partiellement en langue française dès le début de la scolarité. Comme l'enfant est exposé tôt à un usage naturel du français et qu'il est stimulé par son environnement à apprendre cette langue, l'immersion semble une meilleure façon de rendre l'enfant bilingue. On voit en l'immersion un type d'éducation bilingue enrichissant qui ne peut que bénéficier aux enfants.

1.2 Une synthèse des résultats du programme d'immersion

Depuis quinze ans, les programmes d'immersion font l'objet d'analyses et de critiques. Le prototype de ce type de recherches demeure l'expérience de Lambert et Tucker³. D'autres évaluations importantes ont été effectuées par Genesee⁴ pour le grand Montréal et par Swain et Lapkin⁵ pour Carleton et pour Toronto.

Quatre catégories de tests sont couramment employées dans ces recherches: tests de rendement et de compétence en anglais; tests du développement en français; tests de connaissances apprises en français mais testées en anglais (p.e.: mathématiques, sciences); et tests d'intelligence.

On affirme généralement que dans les programmes d'immersion, surtout l'immersion précoce et totale, les niveaux d'apprentissage atteints par les élèves sont supérieurs aux niveaux atteints dans les cours de français langue seconde. Les recherches indiquent que ces résultats encourageants sont atteints sans que la maîtrise de la langue maternelle ou le développement intellectuel de l'enfant soient retardés. Cependant, certains chercheurs mettent en garde contre des jugements globalement favorables comme celui-ci:

Comparés aux groupes de contrôle francophones, les élèves d'immersion ne sont pas différents en compréhension orale et écrite et en vocabulaire; mais leur expression écrite et surtout orale n'est pas considérée comme native⁶.

Avec le temps, les attentes sont devenues plus réalistes. On commence aujourd'hui à mettre en doute la sensibilité des évaluations des élèves de l'immersion. Du survol des recherches récentes qui suit, on peut conclure que l'immersion semble livrer des résultats satisfaisants parce que les évaluations des programmes d'immersion ont négligé d'observer systématiquement le comportement des élèves en situation de communication. Notre réflexion personnelle qui prolongera cette courte synthèse confirmera l'urgence de procéder à un examen critique des expériences en immersion aux points de vue expérimental, linguistique, pédagogique et social.

Harley et Swain⁷ ont analysé le français parlé d'élèves en immersion précoce totale. Ils ont surtout comparé l'emploi des temps verbaux par des élèves du primaire en dernière année d'immersion, des enfants bilingues et des enfants unilingues issus de familles francophones. L'étude a mis en évidence une certaine réduction du système des temps verbaux chez les élèves en immersion. Par exemple, ces derniers se montrent peu habiles à employer le conditionnel.

Selinker, Swain et Dumas⁸ constatent que la compétence en français des élèves en immersion dépasse difficilement un certain niveau. Ils peuvent se faire comprendre de leurs pairs et de leurs professeurs, mais ils n'atteignent pas pour autant une compétence égale à celle d'élèves francophones du même niveau. Selon ces chercheurs, ce décalage s'explique par l'absence de motivations sociales à atteindre ou à tenter d'atteindre le niveau de compétence des personnes dont la langue maternelle est le français.

Blanc⁹ et Dodson¹⁰ jugent que l'inhabileté à s'exprimer couramment résulte en partie des méthodes d'enseignement généralement utilisées. Les enseignants sont trop directifs. Par conséquent, ils entretiennent une certaine passivité chez les élèves et ils n'exploitent pas les textes à l'étude d'une façon qui stimule bien l'apprentissage verbal.

Jusqu'ici, les chercheurs ont négligé les élèves en immersion tardive et les élèves arrivés au terme du cheminement scolaire. On dispose cependant des travaux de Genesee¹¹ et Cummins¹² qui suggèrent que les jeunes adolescents ont atteint une maturité cognitive qui leur permet d'apprendre plus vite dans un contexte scolaire. Cependant, plusieurs facteurs peuvent retarder le progrès de ces élèves, tel que les programmes inefficaces au secondaire et la chute de l'intérêt qui suit l'atteinte d'une certaine compétence fonctionnelle.

Cziko, Lambert, Sidoti et Tucker¹³ ont montré que même si les élèves d'immersion sont capables de fonctionner en français et même s'ils sont motivés à le faire, il leur est difficile d'entrer en contact avec des francophones. Leurs contacts avec la langue française hors de l'école, que ce soit par la lecture, les médias électroniques ou les activités culturelles, ne sont pas plus fréquents que ceux des anglophones des groupes témoins. Ce manque de contact explique que leur

langage n'atteint pas le niveau des groupes comparables de langue maternelle française.

On entend parfois reprocher aux programmes d'immersion d'être destinés aux classes moyennes ou aux enfants doués, mais non aux enfants désavantagés au plan cognitif, intellectuel ou social. Or, certains chercheurs ont voulu savoir si les groupes expérimentaux d'immersion étaient vraiment comparables aux groupes témoins aux plans du quotient intellectuel et du niveau socio-économique.

Genesee¹⁴ a constaté que l'acquisition des habiletés textuelles (lecture, écriture) varie en fonction du quotient intellectuel, mais que tel n'est pas le cas des habiletés orales. Les élèves en immersion précoce dont le quotient est inférieur à la moyenne semblent acquérir une compétence communicative fonctionnelle égale à celle des élèves à quotient moyen. Par contre, on peut remettre en question l'efficacité et la pertinence des programmes de rattrapage en immersion. Par exemple, les élèves en immersion assimilent plus difficilement les matières hautement abstraites (mathématiques), car leur niveau de compétence verbale n'est pas assez élevé pour saisir des concepts avancés. Dès lors, une forme de rattrapage peut être nécessaire, ou à l'intérieur de la classe régulière, ou dans une classe spéciale. Mais un tel arrangement soulève le problème de la formation des maîtres et celui de la méthodologie du rattrapage pratiqué en langue seconde. Une chose est certaine, les recherches sur ces questions sont encore trop peu nombreuses.

La question de la classe sociale de la clientèle des programmes d'immersion nous retiendra plus longuement. Elle révèle non pas les lacunes des programmes comme tels, mais plutôt les problèmes posés par les attitudes, les motivations et la perception de la valeur de l'éducation bilingue dans le contexte socio-politique canadien.

1.3 Les motivations de l'éducation bilingue au Canada

Paul Olson et George Burns se sont penchés sur l'aspect proprement sociologique de l'immersion en Ontario. Nous retenons ici surtout l'interprétation qu'ils ont dégagée de leur étude. Ils confrontent deux perceptions divergentes de la valeur du bilinguisme des anglophones au Canada. Tandis que le gouvernement fédéral veut par le bilinguisme favoriser l'unité nationale, le biculturalisme et l'amélioration des relations avec le Québec, les motivations des parents anglophones de la classe dominante sont autrement pratiques.

What we believe is the greatest single motivating factor in determining whose children are in French Immersion (and, in part, the rapid growth of French Immersion programs) is the largely middle-class belief that the strategy of educating one's children

*to be bilingual will increase their educational and job opportunities. (...) But although most jobs involve principally or only English outside of Quebec and a few pocket areas, it is the general requirement for bilingualism, instituted for socio-political reasons, which makes the immersion program particularly attractive to the middle class looking for an advantage for their children in future job and cultural opportunities*¹⁵.

Ces remarques mettent en évidence un paradoxe qui pèse sur l'ensemble de l'expérience de l'éducation bilingue au Canada. La valorisation de l'éducation bilingue dans le discours fédéraliste et la valorisation de celle-ci dans l'esprit des parents de la classe moyenne sont diamétralement opposées. Le gouvernement fédéral encourage le bilinguisme afin de réduire les tensions entre les deux groupes linguistiques. En revanche, les anglophones de la classe moyenne embrassent le bilinguisme parce qu'ils perçoivent leurs rapports avec leurs concitoyens francophones comme une compétition, dont les enjeux sont les postes d'une fonction publique qui leur semble devenir intégralement bilingue.

Or, d'Iberville Fortier, le commissaire aux langues officielles du Canada, a tracé le portrait suivant du bilinguisme dans la fonction publique fédérale, lors d'une conférence à l'université Laurentienne en novembre 1985. Selon le critère linguistique, les postes de la fonction publique se répartissent comme suit: 6% des postes n'exigent que le français; 60% des postes n'exigent que l'anglais; 34% des postes exigent une compétence dans les deux langues. Malgré l'avantage qu'ils peuvent faire jouer dans cette dernière catégorie, les francophones bilingues occupent à l'heure actuelle seulement 20% des postes de la fonction publique fédérale.

Ces chiffres nous obligent à corriger trois impressions généralement acceptées. Premièrement, la fonction publique est loin d'être intégralement bilingue. Deuxièmement, l'avantage que la répartition linguistique des postes donne aux francophones est minime. Cet avantage peut être justifié en tant que mesure de correction d'une inégalité existante. Troisièmement, les anglophones devraient revoir leur perception des bénéfices professionnels à retirer du bilinguisme en ce qui concerne les carrières dans la fonction publique. Idéalement, ils devraient se mettre au diapason de la politique du bilinguisme au Canada dans son expression la plus exacte.

La politique officielle du bilinguisme dans les écoles de l'Ontario est bien exprimée dans *We the Teachers of Ontario*, un livre qui est envoyé à chacun des membres de la Fédération des enseignants de l'Ontario. La philosophie du bilinguisme canadien y est résumée en cinq principes.

- 1) *The bilingual character of Canada arises from the presence of a French-speaking minority and is not only a historical, constitutional and social fact but is also of the highest importance to the Canadian Confederation.*
- 2) *Equality of rights and status for those who are English-speaking and for those who are French-speaking is a major goal, requiring the safeguards of laws and of the Constitution of Canada.*
- 3) *The survival and the flourishing of English-speaking and French-speaking communities in Canada and their protection against assimilation is a right which all Canadian authorities should safeguard and respect.*
- 4) *The school is an instrument of major importance in maintaining the existence of a functioning linguistic community.*
- 5) *Because of the overwhelming dominance of English language media of culture and communication in North America, special measures are required for the support and protection of the vehicle of French language and culture¹⁶.*

Le Canada a été fondé par deux groupes ethniques, l'un de souche française, l'autre de souche anglaise. Le principe de l'égalité des deux peuples fondateurs entraîne le principe de l'égalité des deux langues, principe consacré par la reconnaissance de deux langues officielles dans notre pays. Nécessairement, le concept de minorité doit être compris à la lumière de ces principes. En théorie, le groupe minoritaire doit posséder les mêmes droits et les mêmes avantages socio-culturels et socio-politiques que le groupe majoritaire, en dépit du fait qu'au plan des statistiques démographiques, les francophones sont «inférieurs».

Or au Québec, où les francophones sont le groupe majoritaire au plan démographique, ce n'est que récemment que ceux-ci exercent les droits linguistiques et culturels d'un groupe majoritaire. Ailleurs au pays, l'équilibre est encore loin d'être atteint.

(...French) Canadians (outside Quebec and a few other areas) do not constitute an integral part of the social and economic substructure¹⁷.

En Ontario, le portrait culturel et linguistique est complexe et problématique. Mais on va droit au cœur du problème de l'éducation bilingue en posant la question: le programme d'immersion est-il envisagé

comme un processus ethnoculturel ou ethnolinguistique? La réponse n'est pas celle qu'on souhaiterait.

1.4 L'immersion en Ontario: une demi-mesure

La politique implicite du Sudbury Board of Education est d'enseigner la langue française à l'exclusion de la culture des francophones. Le but du programme d'immersion est de produire un plus grand nombre de Canadiens bilingues (bilingues en ce sens qu'ils ont une maîtrise fonctionnelle de la langue seconde). Or il faut rappeler ici que dans le discours politique fédéraliste, le bilinguisme des anglophones doit servir à réduire les tensions entre les deux groupes linguistiques. On se demande comment deux groupes ethniques peuvent établir des rapports harmonieux si la culture d'un groupe est intentionnellement exclue par l'autre groupe au moment de l'apprentissage de la langue seconde.

Olson et Burns¹⁸ identifient les attitudes manifestées envers l'apprentissage de la culture française en Ontario. Dans le Nord, où les deux cultures coexistent, les parents anglophones ne veulent pas que leurs enfants deviennent biculturels. Il semble qu'ils appréhendent un changement d'identité culturelle chez leurs enfants. Dans le Sud de l'Ontario, la combinaison du bilinguisme et du biculturalisme est moins problématique. La possibilité de la francisation culturelle de leurs enfants est minime. Chose certaine, l'attitude des parents du Nord entre en contradiction avec les principes d'une bonne pédagogie en langue seconde. Même si on réussit à développer une certaine habileté à la communication en salle de classe, peut-on prétendre développer une authentique compétence communicative quand les élèves ont très peu de contact avec des locuteurs dont le français est la langue maternelle?

Tous les efforts que l'on pourra faire pour améliorer l'enseignement du français en immersion demeure hypothéqués par un obstacle qu'on n'ose pas encore franchir: la plupart des programmes n'intègrent pas des situations réelles d'emploi du français en dehors du milieu scolaire. Pourtant, suivant l'approche communicative en pédagogie des langues, on devrait constamment placer l'élève dans des situations réelles ou simulées dans lesquelles la langue sert à des actes de communication oraux et écrits.

On relève d'autres attitudes tout aussi négatives dans le système d'éducation anglophone. Les programmes d'immersion se développent de façon vertigineuse: plus de 61 000 élèves y sont actuellement inscrits en Ontario. Par conséquent, le besoin de personnel enseignant anglophone unilingue diminue. Ceux qui n'ont pas de formation en français font face à la possibilité de mises à pied. En même temps, de jeunes enseignants bilingues ayant peu d'ancienneté obtiennent relati-

vement facilement des postes dans les programmes d'immersion. Les unilingues expriment leur amertume et leurs craintes à leurs collègues et à leur fédération. Les conseils tentent d'accommoder les unilingues en créant des programmes de formation en langue française. Mais ce recyclage tardif est de peu de secours, étant donné que l'évaluation comparative place en situation de compétition tous les enseignants qui se disent bilingues.

La baisse générale des inscriptions dans les écoles ontariennes aggrave le problème. Certaines écoles sont fermées. D'autres se transforment en écoles d'immersion, ce qui n'a pas l'heur de plaire aux parents qui tiennent à la présence d'une école ordinaire dans leur milieu. Intervient aussi le problème du transport des élèves à des écoles éloignées. Ceux qui choisissent le programme d'immersion habitent souvent dans une région où le programme n'existe pas, d'où la relance des débats sur les méfaits des longs trajets en autobus.

1.5 Une demi-mesure à demi réussie

Même si l'immersion ne doit viser que le but restreint de donner aux élèves une maîtrise fonctionnelle du français, les problèmes à affronter sont de taille. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario n'a produit ni guide, ni directives officielles pour le programme d'immersion en Ontario. En conséquence, de nombreuses lacunes se font sentir à tous les niveaux de l'enseignement à travers la province.

*Partly through lack of resources, personnel, material and equipment, many French Immersion programs have been developed in relative isolation and have expanded too rapidly. Often French program teachers have worked independently in small groups to prepare curriculum and adapt or translate their own materials*¹⁹.

À l'examen du matériel pédagogique utilisé dans les écoles d'immersion à Sudbury, on remarque que la plupart des livres sont empruntés au Conseil séparé. Ce matériel est conçu suivant l'approche structuraliste réduite. La langue n'y est pas perçue dans sa totalité, comme moyen de communication sociale. On demande à l'élève de transformer des structures grammaticales en intervenant au niveau du mode, du nombre, du temps, du genre, de la fonction, etc., sans exploiter les tournures proposées dans d'authentiques actes de communication. Le langage est ici un peu exercice intellectuel; la performance de l'élève n'a rien à voir avec la communication. En outre, beaucoup de professeurs du programme d'immersion n'ont pas été formés pour enseigner la langue seconde. Leur formation les a préparés à suivre l'approche traditionnelle avec des apprenants de langue maternelle française. Les

bons professeurs de langue seconde font défaut. Dans ces écoles, on est donc très loin de réaliser l'idéal de l'approche communicative dans l'enseignement de la langue seconde (pas plus que dans l'enseignement de la langue maternelle). Pourtant, les théoriciens de l'enseignement de la langue seconde ont été les premiers à faire valoir l'approche communicative, qui préconise un enseignement axé non plus sur les structures de la langue, mais sur la langue mise en oeuvre et vécue comme moyen de communication.

Les écoles d'immersion, nous l'avons déjà noté, font très peu d'efforts pour mettre leurs élèves en contact avec des interlocuteurs francophones. Quelques écoles en Ontario offrent même deux programmes parallèles — un programme d'immersion et un programme régulier en anglais. Il va de soi que la création d'une atmosphère française est beaucoup plus difficile dans une telle situation. Comme de surcroît la plupart des directeurs d'école et des secrétaires sont anglophones unilingues, l'atmosphère francophone semble encore moins réalisable.

Le directeur d'école est un chef de file. Son rôle dans la mise sur pied d'un bon programme d'études est primordial. Mais trop souvent, le directeur traditionnel joue son rôle de façon traditionnelle: il demeure unilingue en dépit du fait que son école pratique l'immersion. Il est pourtant essentiel que le principal soit bilingue pour que son programme d'immersion puisse prétendre être efficace. Guttman insiste sur ce problème.

It is he or she who must make final decisions on teaching personnel, curriculum, resource materials, remedial and enrichment resources, student monitoring, classroom and curriculum evaluation. It is difficult to see how a school principal can have a thorough understanding of the factors that nurture French as a second language, including the sociolinguistic factors needed to support this language environment, without being bilingual²⁰.

Guttman, qui travaille à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, n'est pas prête à dire que le programme d'immersion est un succès. Ses réticences tiennent à des considérations pédagogiques et non politiques ou économiques, comme l'indique sa critique du rôle des directeurs d'école.

Par ailleurs, Guttman suggère que les parents qui décident de faire confiance au programme d'immersion partagent deux opinions généralement admises: la première, que l'apprentissage d'une langue seconde améliore le développement cognitif d'un enfant, et la seconde, que l'immersion offre un environnement d'apprentissage stimulant et positif. Contrairement à Burns et Olson, Guttman considère que les

motivations pédagogiques l'emportent sur les motivations socio-économiques.

Nous avançons plus haut que la meilleure explication du phénomène du bilinguisme est peut-être celle que nous fournissent les principaux intéressés. De même, l'évaluation la plus sûre des programmes d'immersion consiste peut-être à demander aux étudiants si le programme leur a donné les moyens de fonctionner en français d'une manière satisfaisante. Or une telle évaluation rejoint celles des chercheurs les plus critiques.

Olson and Burns discuss the importance of relating goals to student outcomes(...) which suggest there are major gaps between students' linguistic aspirations and their perception of achievement in French language skills. On a previously done study (Burns and Olson 1981), the authors found that a large percentage of extended French and immersion students perceived that their language skills were insufficient to permit them to function in the French language²¹.

Les statistiques sur l'abandon des études seraient aussi de bons révélateurs. On ne dispose pas de nombreuses statistiques (du moins ne les a-t-on pas publiées) sur le nombre d'élèves qui quittent le programme d'immersion avant de l'avoir terminé. Mais Guttman rapporte quelques statistiques d'une étude de Bruck et Kamin de l'IEOPI qui indiquent que dans plusieurs écoles, les parents et les élèves rejettent le programme à cause de leur insatisfaction.

Dropout rates are in the 40 to 65 percent range if one judges from the results of a study of one kindergarten cohort followed through to grade 7 in the North York School district²².

1.6 Des recommandations

De nombreuses études suggèrent que les résultats des programmes d'immersion ne sont pas satisfaisants aux yeux de leur clientèle. Aussi pouvons-nous conclure en proposant certaines recommandations en guise de réponse aux problèmes soulevés par ces études.

- 1) Les parents ont besoin d'être mieux informés des motivations individuelles et sociales du bilinguisme au Canada pour être en mesure de choisir ou de rejeter l'éducation bilingue.
- 2) Le ministère de l'Éducation doit fournir un meilleur appui à l'immersion. Pour le moment, l'immersion est perçue comme

une expérience qui ne mérite pas un appui particulier. Des recherches à tous les niveaux sont nécessaires pour améliorer les aspects administratif et pédagogique de ces programmes.

- 3) Vu l'importance du rôle des enseignants en tant que modèles dans l'immersion, il faut s'assurer que leur formation en français et en pédagogie de la langue seconde est adéquate.
- 4) Les directeurs d'écoles d'immersion doivent être capables de jouer le rôle de modèle pour les élèves et le rôle d'évaluateur et d'assistant pour les enseignants. Le bilinguisme est un prérequis minimal pour un tel administrateur et pédagogue.
- 5) Il faut développer du matériel pédagogique approprié aux anglophones qui étudient le français. Le contenu doit être semblable au contenu du programme régulier. La forme du français écrit doit être simplifiée.
- 6) Il faut considérer les problèmes spécifiques aux écoles de type mixte («dual-track schools») et les avantages des écoles vouées entièrement à l'immersion. Une école d'immersion peut mieux créer une atmosphère qui favorise l'apprentissage des deux langues, mais qui optimise l'apprentissage du français langue seconde. L'essentiel est de créer une atmosphère de coopération et d'éviter le conflit des approches.
- 7) Le programme d'immersion devrait profiter des mêmes services et des mêmes systèmes spéciaux que le programme régulier tant en ce qui touche aux ressources pédagogiques qu'aux activités culturelles, à l'appui communautaire et à l'éducation spéciale.

2. L'EFFET DE L'ESSOR DE L'IMMERSION SUR LES FRANCO-ONTARIENS

2.1 Vers une redéfinition du bilinguisme en Ontario

Sans doute, l'intérêt de la majorité anglophone pour la langue française modifiera le rôle et le statut du français dans la province de l'Ontario, particulièrement la perception que les francophones en ont. De nombreux parents regroupés dans l'association «Canadian Parents for French» exercent des pressions auprès des gouvernements pour que leurs enfants aient accès à des programmes d'immersion en français, et aussi pour que ces programmes soient prolongés jusqu'au niveau

universitaire. Pour la première fois, les anglophones s'intéressent à la qualité des services d'éducation en français.

Néanmoins, les anglophones n'ont pas la même perception que les francophones. La communauté franco-ontarienne s'attache à la langue française comme véhicule d'une culture, façon d'être, instrument d'une identité. Le groupe majoritaire, en revanche, s'intéresse au français comme moyen de promotion sociale.

Compte tenu de cette divergence fondamentale, les Franco-Ontariens doivent-ils craindre ou applaudir l'essor des programmes d'immersion en Ontario? Pour répondre à cette question, il faut savoir quel est l'état actuel du bilinguisme de la société ontarienne et quelle sera l'influence sur celui-ci de l'augmentation du nombre d'anglophones bilingues formés par les programmes actuels.

L'Ontario est une société unilingue. En Ontario, on ne peut pas parler de bilinguisme territorial parce que la coexistence de l'anglais et du français n'est toujours pas reconnue officiellement. On ne peut pas parler non plus de diglossie, car celle-ci est une situation linguistique relativement stable dans laquelle deux langues sont utilisées de façon complémentaire. Or, la valeur complémentaire spécifique de la langue française en Ontario — hormis son rôle dans le curriculum vitae d'un candidat à la fonction publique — n'est pas reconnue d'une manière générale dans l'ensemble de la société.

Au niveau législatif, une première étape a été franchie: les Franco-Ontariens ont officiellement droit à certains services publics et éducatifs. Mais cette reconnaissance partielle, limitée aux communications entre citoyens et fonctionnaires, ne transformera pas radicalement le quotidien des Franco-Ontariens.

Leur situation est contradictoire. Maintenir sa langue maternelle en tant qu'individu et fonctionner dans un milieu qui ne garantit ni son usage ni son statut, c'est de la haute voltige²³.

Or, trop de ces cascadeurs ne s'en tirent pas indemnes. Dans les conditions actuelles de la pratique quotidienne du français en Ontario, le bilinguisme a trop souvent des effets néfastes sur le développement verbal, voire intellectuel, des personnes bilingues.

On observe actuellement en Ontario deux types de bilinguisme, qui résultent des conditions de l'apprentissage et de l'usage du français, donc, en dernière analyse, du statut social de la langue française en Ontario. Le premier type est le bilinguisme additif: les deux compétences verbales sont plus ou moins égales et coexistent sans interférence. On parle ici d'un type de fonctionnement cognitif, d'une organisation particulière du cerveau, qui peut s'installer si le mode d'acquisition, l'âge au moment de l'apprentissage et le statut social des deux langues y sont tous favorables. Ce type de bilinguisme est celui que peuvent

atteindre les anglophones qui apprennent le français en Ontario. Le deuxième type est le bilinguisme soustractif: un semi-linguisme. C'est le type de bilinguisme qui caractérise les francophones de l'Ontario. Le minoritaire francophone est déficitaire soit dans la qualité des connaissances, soit dans la qualité des langues en usage.

Comment atteint-on cet état de bilinguisme soustractif? Deux conditions président à son apparition: la langue maternelle n'est pas utilisée dans la plupart des interactions sociales de l'enfant²⁴, et elle n'a pas un statut social valorisant. On reconnaît ici les facteurs de l'assimilation. Quelle que soit la réaction du minoritaire face à la culture dominante, elle ne peut que lui valoir un déficit culturel. Ou il s'assimile sans scrupules, et consent alors à la dégradation de sa compétence dans sa langue maternelle, qui continuera de toute façon à agir comme un frein à son effort d'acculturation, de sorte que celle-ci restera longtemps relativement imparfaite. Ou il fait l'effort de se protéger contre la culture envahissante et se prive ainsi des expériences de croissance et des connaissances dont profite son vis-à-vis majoritaire.

La situation n'est pas plus facile pour l'anglophone bilingue qui s'appliquerait sincèrement à acquérir la culture du groupe minoritaire, étant donné que celle-ci est refoulée, presque invisible dans son milieu. Alors que tout semble condamner le francophone au bilinguisme soustractif, rien ne favorise le bilinguisme additif de l'anglophone.

Cette situation défavorable à toutes les parties en cause résulte du mode de promotion actuel du bilinguisme au Canada, qui se cantonne résolument dans la promotion du bilinguisme de l'appareil étatique. La loi fédérale sur les langues officielles est généralement sans incidence sur le vécu quotidien du groupe minoritaire. Les Franco-Ontariens ne sont pas authentiquement bilingues parce que leur province est unilingue.

Dans le cas d'une société unilingue, si le bilingue rencontre un interlocuteur monolingue, il se comportera plus ou moins comme celui-ci en utilisant sa langue avec les normes sociales de cette communauté²⁵.

À ce commentaire de Hamers et Blanc, Cazabon ajoute:

«Cette affirmation vaut également pour des interlocuteurs bilingues. On se perçoit en situation d'unilinguisme et on s'adresse à tous les interlocuteurs en s'ajustant aux normes sociales de la communauté. Les bilingues alternent d'une langue à l'autre²⁶.»

Tant qu'on ne cherchera pas à modifier la norme sociale insensible au français qui dicte les comportements linguistiques des bilingues, on ne saurait prétendre bilinguifier l'Ontario.

Les études scientifiques de la situation linguistique actuelle, quand enfin elles paraîtront en nombre suffisant, confirmeront sans doute que celle-ci n'est pas la meilleure pour établir en Ontario un bilinguisme sain. Les flots linguistiques actuels ont peu d'effet sur la réalité démographique ou sur l'aménagement linguistique du territoire ontarien. La bilinguisation de la fonction publique, quoique louable, ne saurait apporter la solution à un problème que seule la redéfinition des valeurs transmises par le système d'éducation peut régler. En l'absence de lois précises en ce sens, les systèmes scolaires maintiennent leur attitude défensive et rappellent que l'école est simplement un reflet de la société. Mais l'école peut aussi transformer la société en lui indiquant avec réalisme la direction à suivre.

Là où deux langues coexistent en déséquilibre dans un territoire, il revient au législateur de préserver la justice sociale au moyen de lois qui garantissent l'épanouissement des deux groupes linguistiques. Mais son intervention présuppose la compréhension et la bonne volonté de la majorité. À défaut de celle-ci, les rapports de force aveugles entraîneront la dégénérescence de tout un groupe social. La majorité doit donc consentir à l'accroc aux principes du libéralisme politique et admettre le réaménagement linguistique de la société par l'intervention de la loi. Car la dimension sociale de la question linguistique conditionne directement la performance linguistique de l'individu. Les lois décident du statut des deux langues. Ce statut déterminera l'importance accordée aux deux langues dans le système d'éducation. En conséquence, le mode d'acquisition, le fonctionnement cognitif de l'individu et sa façon de s'identifier à sa culture sont déterminés par la présence ou l'absence de lois claires sur le statut des deux langues dans l'ensemble de la société.

Notre raisonnement atteint donc son terme: pour assurer le succès de l'éducation bilingue en Ontario, il est nécessaire que l'Ontario se déclare une société officiellement bilingue et qu'il se dote d'une politique linguistique complète et dynamique.

2.2 L'Impact de l'Immersion sur l'éducation franco-ontarienne

Parmi les éducateurs, tant anglophones que francophones, il existe un préjugé étonnant, mais caractéristique de la dévalorisation qui pèse sur tout groupe dominé: on considère en effet que le français des élèves en immersion est supérieur à celui des élèves francophones. Pourtant nous pouvons citer trois études²⁷ qui indiquent qu'en fait, le niveau de compétence en français des élèves anglophones de l'immersion est inférieur à celui des francophones, même des francophones chez qui l'assimilation est avancée.

Il est néanmoins vrai que dans presque toutes les écoles françaises en Ontario, une proportion inquiétante des étudiants sont en voie de s'assimiler au groupe majoritaire²⁸. Ces étudiants parlent anglais à la maison et sont par conséquent faibles en français. Selon l'étude de Mougeon et al.²⁹, les étudiants qui n'utilisent pas le français à la maison constituent une source d'assimilation pour les enfants qui sont élevés dans un environnement français.

Pourtant, les programmes d'immersion qui sont aménagés dans les écoles françaises sont supérieurs aux programmes aménagés dans les écoles anglaises (ce qui infirme encore une fois le préjugé rapporté plus haut). Les anglophones ont l'occasion d'améliorer leur compétence langagière grâce au contact des locuteurs natifs³⁰. Cependant, il n'apparaît pas souhaitable pour autant d'implanter les programmes d'immersion dans les écoles françaises. Il est fort probable que l'intégration des deux groupes favorisera l'assimilation des francophones. La présence des anglophones dans les écoles françaises aggrave les problèmes pédagogiques préexistants et renforce la dominance de l'anglais chez les étudiants francophones assimilés. D'une manière générale, leur présence décourage l'usage du français par les étudiants et le personnel de l'école, et impose pratiquement l'usage de l'anglais dans les communications avec les parents.

Les écoles françaises jouent un rôle des plus importants dans la préservation de l'héritage culturel des Canadiens français. S'il est vrai que les étudiants en immersion gardent une très forte identité anglo-canadienne et une attitude plus ou moins positive envers la culture canadienne-française, il est à prévoir que la transmission de cette dernière sera retardée par la cohabitation des deux groupes dans une école³¹.

2.3 Interventions pédagogiques et pouvoir politique

Tout système d'éducation obéit à des impératifs politiques. Comme nous l'avons vu plus haut, les programmes d'immersion constituent la réponse des anglophones du Canada au problème des revendications nationales des francophones du Québec. Dès lors, on ne s'étonne pas de constater que les programmes d'immersion sont conçus de façon à servir les intérêts des anglophones.

(...) a minority language group is usually definable by virtue of its lack of control over the levers of power in a society (with certain well-known historical exceptions). The goals of the minority are rarely considered in the development of bilingual programs: the goals of most programs are pre-defined (explicitly or implicitly) for the minority by the majority³².

En Ontario, où les rapports démographiques et économiques n'obligent pas les anglophones à composer avec les intérêts des francophones, le groupe dominant n'est pas particulièrement disposé à tolérer les buts communautaires des francophones si ceux-ci s'éloignent trop nettement des leurs.

Inasmuch as «success» in school and in the larger society is defined by those in power, alternative potential measures of success in the traditional terms of the minority group are largely ignored in favour of the former³³.

Ce sont principalement les rapports politiques entre les groupes linguistiques à l'échelle fédérale qui ont obligé les anglophones de l'Ontario à composer avec la minorité francophone. Les objectifs pédagogiques de l'immersion sont donc en dernière analyse des objectifs politiques.

Selon Gilles Bibeau, l'éducation bilingue et le bilinguisme sont avant tout destinés à éviter des conflits ouverts entre une communauté linguistique majoritaire et une communauté linguistique minoritaire. Elle ne sert qu'à temporiser ou à éliminer les revendications socio-politiques des minorités culturelles. En même temps, elle vise l'intégration et l'assimilation des minorités à la langue et à la culture de la majorité. C'est une vieille réalité politique. Lorsque l'éducation bilingue ou la pratique du bilinguisme réussit, l'assimilation réussit. Lorsque le bilinguisme échoue, l'autonomie politique des minorités grandit,

À la lumière de ces remarques, l'ambiguïté même de l'expérience pédagogique de l'immersion paraît ingénieuse. Les anglophones apprennent la langue française à un niveau avancé mais la langue apprise ne sert pas à communiquer avec des francophones. Elle ne semble pas non plus avoir pour effet de modifier le sentiment d'appartenance des enfants au groupe anglophone ni leur attitude à l'égard de ce groupe.

Le comportement verbal des élèves issus de l'immersion a quelque chose de paradoxal, de faux. Le français qu'ils ont appris n'est pas le français du milieu et il n'a pas été appris pour communiquer avec le milieu. Il tend au respect d'une norme extérieure au milieu, choisie précisément pour se distancier de l'infériorité politique et sociale du groupe francophone ontarien. (Peu importe comment on s'y prend pour déterminer la norme du prétendu «français international»: il suffit que celle-ci soit différente du français des Franco-Ontariens et le tour est joué). Les Franco-Ontariens se défendent mal devant cette stratégie d'infériorisation; ils se sont trop longtemps infligés eux-mêmes cette même humiliation. Ils en arrivent donc à craindre que les anglophones soient en voie de devenir de meilleurs bilingues qu'eux et que la manne des emplois bilingues tombera chez les voisins.

Au Québec, l'effort de bilinguisation ne semble pas modifier sensiblement les rapports socio-culturels entre les deux groupes linguistiques. L'expérience de l'immersion ne pourra être que temporaire si le Québec ne gagne pas une plus grande autonomie politique. Elle pourrait finir par transformer la société si le groupe minoritaire anglophone est forcé de s'intégrer de plus en plus au groupe majoritaire francophone. Toutefois, là n'est pas la volonté des Anglo-Québécois, ni même des Québécois francophones.

(...) au Québec ce ne sont pas les majoritaires qui tentent d'imposer le bilinguisme, mais ce sont les minoritaires qui se l'imposent à eux-mêmes, au mieux qui se le font imposer par les majoritaires du Canada pour encourager les francophones à accepter le bilinguisme canadien³⁴.

En Ontario non plus, on n'a jamais prétendu que l'objectif de l'immersion était d'aider le groupe majoritaire à se rapprocher du groupe minoritaire. Pour certains, le programme incarne l'idéal du bilinguisme canadien. Pour d'autres, le programme offre des avantages pratiques, professionnels et culturels. Le français est attirant comme langue internationale, mais non comme langue de la minorité franco-ontarienne. Le système d'éducation pourrait transformer ces attitudes, mais seulement s'il peut vaincre les résistances à une telle transformation, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

3. Vers l'harmonisation des rapports entre majorités et minorités

Au Canada, on reconnaît quatre types de groupes minoritaires (pas toujours distincts). Ces groupes se distinguent en fonction d'une hiérarchie de droits et de privilèges sociaux. Sans entrer dans le détail, on peut indiquer les différences dans le statut de ces groupes.

Le groupe communal est fondé sur le partage des valeurs humaines et sociales des membres, qui créent leur propre «communauté» en fonction d'un cadre de pensée relativement fermé aux autres groupes (ex.: les Doukhabors).

Le groupe ethnique est fondé sur la base de l'ethnie. Souvent, les membres d'un groupe ethnique partagent la même langue et la même vision du monde (p.e.: les Asiatiques). Quand il est assez nombreux, un tel groupe peut créer tout un réseau de services et d'organismes culturels à l'intérieur d'un pays étranger.

Le groupe linguistique est composé de gens qui parlent la même langue. Les Franco-Ontariens, par exemple, appartiennent au même groupe linguistique (et ethnique) que les Québécois.

Le groupe national est constitué lorsque les droits distincts d'un groupe minoritaire sont définis par des lois et garantis par des institutions particulières. Au contraire des groupes précédents, le groupe national est une entité politique. (Tout au moins, le groupe national doit exprimer une forte aspiration au statut politique constitutif de la nation).

Au Canada, il y a deux groupes linguistiques: les anglophones et les francophones. Or, sur la base de cette réalité sociologique, on a justifié la loi sur les langues officielles du Canada, la Charte canadienne des droits de la personne (section 23) et, au Québec, la loi 101 sur la langue française. En vertu des lois fédérales, la minorité anglophone du Québec est rattachée au groupe majoritaire anglais du Canada, étant donné qu'on lui reconnaît expressément tous les droits de ce groupe. De même, les minorités francophones hors-Québec sont rattachées au groupe majoritaire français du Québec, puisqu'on leur reconnaît tous les droits de ce groupe. Ces regroupements linguistiques, qu'on a opérés pour contrer les forces sociologiques en présence, reposent évidemment sur un concept politique: la nation. Les deux groupes linguistiques sont en fait deux groupes nationaux.

Comme la nation est une entité politique, la croissance du groupe national entraîne nécessairement la croissance des pouvoirs politiques exercés par ce groupe. Inexorablement, la nation appelle l'État. Voilà pourquoi le fédéralisme pancanadien doit se présenter comme une sorte d'anti-nationalisme dressé contre le nationalisme québécois. Il oppose au concept d'État-nation celui d'un État bi-national. Une telle structure étatique repose sur le postulat que les deux groupes nationaux ont des droits égaux. En conséquence, le groupe minoritaire acquiert tous les droits que se donne le groupe majoritaire.

Or les idéaux et l'idéologie ne transforment pas du jour au lendemain le déséquilibre entre les deux nations canadiennes. L'égalité de principe ne masque pas l'inégalité de fait. Pour combler l'écart, le groupe majoritaire préférera toujours faire valoir une stratégie politique fondée sur une théorie fonctionnaliste: la réduction des tensions au moyen d'un minimum d'interventions ponctuelles protège l'équilibre actuel du système social et maintient donc le statu quo (dominance de l'unilinguisme anglophone). En revanche, les tenants du groupe minoritaire qui veulent favoriser l'émergence de leur nation feront valoir une vision politique fondée sur le conflit social, d'où émergera une nouvelle réalité nationale (deux groupes égaux).

Dans un tel contexte idéologique, tant que le nationalisme (dans le sens bien français du mot) est taxé d'utopisme et tant que les buts du bilinguisme sont définis par la majorité anglophone, il faudra s'attendre au durcissement des revendications politiques de la part du groupe dit minoritaire. Par conséquent, il est impossible que l'idéologie fonctionnaliste réalise son objectif essentiel, sort la résorption des conflits

sociaux. Le groupe majoritaire est condamné à agir en fonction de l'idéologie de l'affrontement propre au groupe minoritaire.

*L'appel au respect des cultures maternelles constitue le premier pas; l'appel à la reconnaissance des cultures maternelles au même titre que la culture majoritaire constitue le second pas vers des revendications d'ordre politique, comme la recherche d'autonomie, de pouvoirs plus grands et plus nombreux sur le devenir propre des cultures minoritaires*³⁵.

À plus ou moins long terme, la société canadienne devra apprendre à préserver l'autonomie des groupes minoritaires de ses deux peuples fondateurs. Tout ce qui est bénéfique aux francophones en matière de législation linguistique, de développement institutionnel et d'épanouissement culturel profitera aux élèves de l'immersion. L'inverse n'est pas vrai. Tant que l'immersion au Canada tentera de poursuivre d'autres objectifs que la promotion du groupe minoritaire francophone, elle demeurera une coûteuse imposture vouée à l'échec.

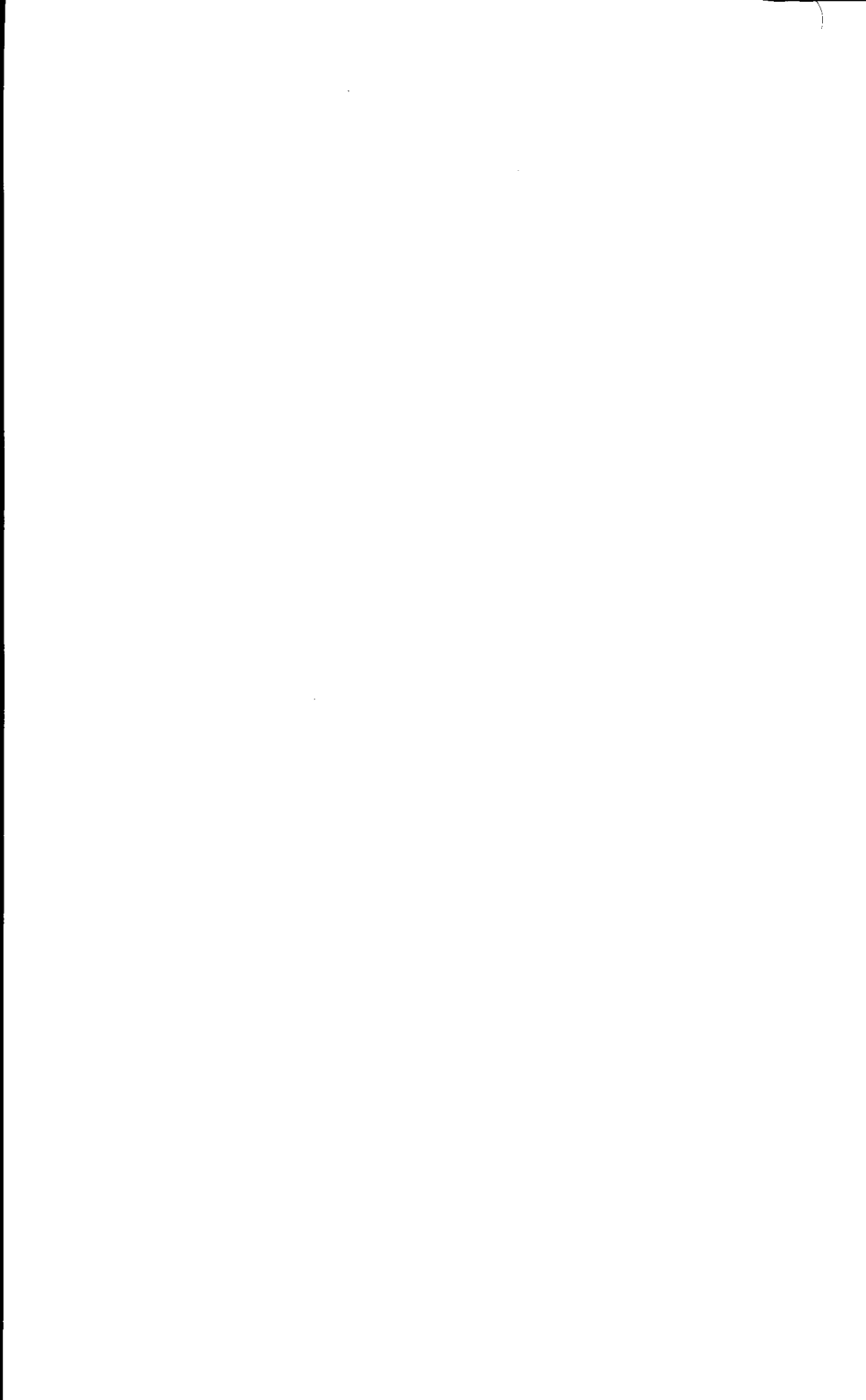
NOTES

- 1 S. LAPKIN, M. SWAIN and V. ARQUE, *French Immersion: The Trial Balloon that Flew*, Toronto, OISE, 1983.
- 2 M.A. GUTTMAN, «Responses to OLSON and BURNS - There's More to French Immersion than Social Class», *Interchange*, Vol. 14, No.1, 1983, p. 22.
- 3 W.E. LAMBERT et G.R. TUCKER, *Bilingual Education of Children: The St-Laurent Experiment*, Rowley, Mass. Newbury House, 1972.
- 4 F. GENESEE, *Les programmes d'immersion en français du bureau des Écoles protestantes du Grand Montréal*, Québec, Études et documents du ministère de l'Éducation du Québec, 1979.
- 5 M. SWAIN ET S. LAPKIN, *Bilingual Education in Ontario: A decade of research*, Toronto, ministère de l'Éducation, 1981.
- 6 J.F. HAMERS, et M. BLANC, *Bilinguisme et Bilinguisme*, Pierre MARDAGA éd., Bruxelles, 1983, p. 319.
- 7 B. HARLEY et M. SWAIN, «An analysis of verb forms and function in the speech of French immersion pupils», *Working Papers on Bilingualism*, 14, 1976, pp 31-46.
- 8 L. SELINKER, M. SWAIN, et G. DUMAS, «The Interlanguage Hypothesis extended to children», *Language Learning*, 25, 1975, pp. 139-152.
- 9 M. BLANC, «Réflexions sur quelques classes d'immersion», (miméo), Montréal, McGill University, Department of Psychology 1980.

- 10 K. DODSON, «A reappraisal of bilingual development and education: Some theoretical and practical considerations», dans *Elements of Bilingual Theory*, H. Baetano Beardmore (ed), Bruxelles, pp 14-27.
- 11 F. GENESEE, «A Comparison of Early and Late Second Language Learning», (miméo), Montréal, McGill University, 1980.
- 12 J. CUMMINS, «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students», *Schooling and Language Minority Students, A theoretical Framework*, California State Department of Education, Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, 1981.
- 13 G.A. CZIKO, W.E. LAMBERT, N. SIDOTI et G.R. TUCKER, «Graduate of early immersion; restrospective views of grade 11 students and their parents» (miméo), Montréal, McGill University, (mimeo), 1978.
- 14 F. GENESEE, «The role of intelligence in second language learning», *Language Learning*, 26, 1976, pp. 267-280.
- 15 P. OLSON et G. BURNS, «Politics, Class and Happenstance: French Immersion in a Canadian context», *Interchange*, Vol. 14, no 1, 1983, p.5
- 16 Ontario Teachers Federation, *We the Teachers of Ontario*, Toronto, 1984.
- 17 P. OLSON et G. Burns, *op. cit.*, p. 6.
- 18 *Ibid.*, p. 6.
- 19 Toronto Board of Education, *Report to French Programs Committee*, January 1982 (a), November 1982 (b), Toronto, p. 108.
- 20 M. A. GUTTMAN, *op. cit.*, p. 21.
- 21 *Ibid.*, p. 19.
- 22 *Ibid.*, p. 20.
- 23 B. CAZABON, «Pour une description linguistique du fait français en Ontario», *Revue du Nouvel-Ontario: Les Franco-Ontariens dans leur regard et dans le regard des autres*, no 6, Sudbury, Université Laurentienne, 1984, p. 69.
- 24 M. CANALE, R. MOUGEON, «Les problèmes posés par les élèves de compétence inégale en français dans les écoles ontariennes de langue française», *Bulletin*, No 1, Toronto, CRÉFO, OISE, 1983.
- 25 J.F. HAMERS, et M. BLANC, *op. cit.*, p. 28.
- 26 B. CAZABON, *op. cit.*, p. 73.
- 27 M. CANALE, R. MOUGEON et É. BENIAK, «Acquisition of some Grammatical Elements in English and French by Monolingual and Bilingual Canadian Students», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 34, no 3, 1978, pp. 505-524; B. HARLEY, «French gender «rules» in the speech of English-dominant, French dominant and monolingual French-speaking children», dans *Working Papers on Bilingualism*; E. no 19, 1979, 129-156. BENIAK, R. MOUGEON et N. CÔTÉ, «Acquisition of French Pronominal Verbs by Groups of monolingual and Bilingual Canadian Students», *The sixth Lacus Forum*, W. McCormack and H. IZZO, édés, Columbia, Ca., Hornbeam Press, 1980, pp 129-156.

- 28 L. DESJARLAIS, et al. *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française*, Toronto, Ontario Ministry of Education. Ibid 13., 1980.
- 29 R. MOUGEON et al., *Le français en situation minoritaire*, vol. 1, Toronto, ministère de l'Éducation, 1981.
- 30 J. CUMMINS et S. LAPKIN, *Evaluation of the 1981-1982 Bilingual Program Report Presented to the Frontenac-Lennox and Addington County Roman Catholic Separate School Board*, Toronto, OISE (mimeo), 1982.
- 31 G.A. CZIKO, W.E. LAMBERT et R. GUTTER, «French Immersion and Students' social Attitudes»: a Multidimensional Investigation, *Working Paper on Bilingualism*, no 19, 1979 p. 13-28. G.A. CZIKO, W.E. LAMBERT, N. SIDOTI et G.R. TUCKER, «Graduates of early immersion: retrospective views of grade II students and their parents», (mimeo), Montréal; McGill University, 1978.
- 32 G.A. CZIKO et R.C. TROIKE, «Contexts of Bilingual Education», *Revue de l'AILS*, No. 1, 1984, p. 28.
- 33 *Ibid.*, p. 29.
- 34 G. BIBEAU, *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*, Montréal, Guérin, Ltée. 1982.
- 35 *Ibid.*, p.154.

TÉMOIGNAGES



Le programme d'immersion... boule de neige?

_____ par Robert P. Bradley

LES ORIGINES DU PROGRAMME D'IMMERSION EN FRANÇAIS

Si un écolier canadien provenant d'un foyer anglophone avait choisi d'étudier le français il y a vingt ans, il est fort probable qu'il aurait dû passer plusieurs heures chaque semaine à mémoriser du vocabulaire, d'innombrables déclinaisons de verbes réguliers et irréguliers et de multiples règles grammaticales. Les résultats obtenus à la suite de ces efforts concertés auraient été médiocres: certes, l'étudiant pourrait lire et écrire le français d'une façon plus ou moins satisfaisante, mais il demeurerait incapable de mener une conversation normale avec un francophone.

Wallace Lambert, professeur de psychologie à l'Université McGill, et Wilder Penfield, écrivain et chirurgien à Montréal, furent les premiers à réagir à cette situation déplorable en s'alliant à un groupe de parents anglophones qui avaient manifesté le désir d'améliorer cet état de choses. On songea d'abord à inscrire les enfants dans le système scolaire francophone afin qu'ils apprennent à s'exprimer couramment en français en se servant de la langue seconde comme outil d'apprentissage. Cependant, on reconnut vite qu'il existait des désavantages sérieux à ce projet; tout d'abord, la perte de confiance chez le jeune anglophone qui se retrouvait dans un groupe au sein duquel il ne pouvait communiquer avec les autres; ensuite, la quasi-impossibilité pour lui de tenir son travail scolaire à jour alors que les autres progressaient à un rythme plus rapide. La solution à ces problèmes était donc d'avoir un programme spécial pour anglophones qui permettrait aux élèves d'être «immergés» dans une ambiance où le français deviendrait le seul véhicule de communication.

UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

Une pédagogie particulière basée sur ce principe est alors élaborée. Les enseignants s'aperçoivent vite qu'ils doivent faire face à certaines difficultés. La langue première de l'individu (dans ce cas, l'anglais) interfère constamment dans l'apprentissage du français. Toutefois, il est de première importance que l'élève parle sa langue acquise sans inhibition. Il faut l'encourager à cultiver la spontanéité et la créativité dans une langue étrangère. Il est convenu qu'on laissera l'élève s'ex-

primer librement dans sa nouvelle langue sans le corriger à chaque faute de langage, sauf durant les leçons de langue. Ainsi, l'étudiant apprend à imiter son professeur qui, lui, maîtrise correctement le français. En outre, le professeur se charge de familiariser l'«immérgé» avec les autres registres de langue afin qu'il puisse reconnaître ceux-ci au besoin.

Les directives aux enseignants prennent les formes suivantes:

- Laisser l'enfant s'exprimer dans sa propre langue au début de ce processus d'immersion linguistique. Toutefois, le professeur ne communique qu'en français, tout en se servant de gestes et d'illustrations pour se faire comprendre. À force de persister, le jeune commencera à se servir de bribes et même de phrases complètes en français (ce que les instituteurs appellent «le franglais»).
- Ne pas corriger l'enfant qui s'exprime spontanément. Éventuellement, il apprendra à imiter son professeur. Corriger pendant les leçons de français, les erreurs les plus communes que l'on a entendues en d'autres circonstances, telles que les structures de phrases maladroites et les barbarismes. On s'apercevra que l'élève, ne connaissant pas le mot précis, décrira un objet ou une condition par une périphrase afin de se faire comprendre.
- Ne jamais s'exprimer en anglais à portée de voix des élèves. S'ils réalisent que l'enseignant peut manier leur langue, ils seront moins motivés à faire l'effort de communiquer avec lui dans une langue dans laquelle ils se sentent moins à l'aise.
- Ne jamais traduire, car ceci encouragera l'élève à penser en anglais. Toutefois, il est bon et même désirable de se servir des similarités ou des différences entre les deux langues pour enseigner la grammaire et l'orthographe.

La question de la méthodologie d'enseignement dans le cadre de l'immersion demeure un des problèmes principaux auxquels font face les enseignants. La plupart d'entre eux ont reçu leur entraînement professionnel dans les facultés d'éducation qui préparent des candidats à enseigner à des élèves francophones. Dans ces programmes de français langue première, ils enseignent comme si l'étudiant comprenait et parlait le français, tandis que cette situation n'existe pas en immersion. De plus les étudiants inscrits dans le programme français langue première ont régulièrement l'occasion de se servir du français

en dehors du contexte de la salle de classe (soit en famille, soit avec des amis). Par contre, l'immérgé vit dans un milieu totalement anglophone lorsqu'il quitte l'école. Néanmoins, on s'attend à ce que celui-ci développe le même instinct de compétence en français.

Le professeur du cours d'immersion doit donc s'efforcer de réajuster sa méthode d'enseignement, tout en s'assurant du maintien de la qualité du programme. Plutôt que de mettre l'accent sur la lecture et l'écriture comme il le ferait avec un groupe francophone, il doit donner priorité à l'écoute et au parler. Il en résulte donc que les tâches comprennent moins de recherches personnelles et de travaux écrits et beaucoup plus de devoirs qui encouragent le travail en groupe et les centres d'activités.

Le tableau suivant servira à illustrer quelques cas d'interférences auxquels l'anglophone doit faire face lorsqu'il tente de maîtriser le français.

Les articles

Le garçon	The boy
Les garçons	The boys
(La prononciation de l'article change, mais celle du nom ne change pas)	(La prononciation de l'article est la même, mais celle du nom change)

L'ordre des mots

Le garçon intelligent	The intelligent boy
La petite fille	The little girl
(L'adjectif se place soit avant, soit après le nom)	(L'adjectif précède toujours le nom)

Adjectifs

Les petits garçons	The little boys
Les petites filles	The little girls
(Accord en genre et en nombre)	(Aucun accord)

Verbes

Je chante	I sing
Nous chantons	We sing
(La terminaison change)	(Aucun changement)

Accent

International	International
(Toujours la dernière syllable)	(L'accent varie)

L'IMMERSION FRANÇAISE À SUDBURY

En 1974, le Conseil scolaire de Sudbury décidait de la mise en oeuvre d'un programme d'immersion française dans certaines de ses écoles de langue anglaise. Des classes au niveau de la maternelle sont alors créées et dans trois écoles; quarante trois inscriptions sont enregistrées. Ces écoles sont Alexander Public School à Sudbury, Lindsley Public School à Onaping Falls et Georges Vanier Public School à Lively. On développe le programme, en ajoutant une année supérieure à chaque année subséquente. La popularité du cours est telle qu'il y a maintenant près de trois milles élèves inscrits en immersion dans treize écoles. Et, phénomène encore plus remarquable, alors qu'à l'origine du programme, trois pour cent seulement de ceux qui s'inscrivaient à l'école optaient pour l'immersion, depuis les cinq dernières années, ce pourcentage est passé à quarante pour cent du total des inscriptions. Cette tendance se retrouve en fait dans toute la province, où l'on compte présentement 60,000 écoliers anglophones en immersion française.

Les écoles séparées de Sudbury, quant à elles, établissent leur programme d'immersion en français en 1984. Elles aussi ajouteront une année à la fois jusqu'à la fin du cycle secondaire.

Du début de la maternelle jusqu'à la fin de la deuxième année, la langue de communication du professeur est exclusivement le français. En troisième année, un professeur anglophone enseigne en anglais pendant une heure et quinze minutes quotidiennement et le professeur qui enseigne en français complète la journée scolaire. Cette proportion change au début de la cinquième année: l'élève partage alors son temps de façon égale avec chacun de ses deux professeurs. Afin de diversifier la pratique linguistique et l'individu, la langue de communication varie d'une année à l'autre selon les matières enseignées. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié un document dans lequel il préconise que la moitié des crédits soient offerts en français.

Lorsque l'on constate que l'élève «immergé» ne passe que cinq heures par jour à vivre en français et que ce temps est réduit à deux heures et demie dès le début de la cinquième année, on peut se rendre compte de la difficulté de la tâche que doit assumer l'étudiant auquel on demande d'atteindre une qualité de langue équivalente à celle des Franco-Ontariens. Il est donc essentiel que la famille accepte la responsabilité d'offrir à l'élève l'occasion de vivre de nombreuses expériences en français hors du cadre de la salle de classe, telles que des pièces de théâtre, des films, des cours de loisirs au Centre des Jeunes, des émissions de télévision en français, etc.

Plusieurs parents sont convaincus (et plusieurs éducateurs les appuient) qu'il serait nécessaire de diminuer la part des cours donnés en

anglais. En effet, nos observations semblent appuyer cette opinion. Cependant, il semble que cette amélioration ne se réalisera pas; les syndicats, veillant à la protection de leurs membres (en majorité des anglophones unilingues) y sont opposés.

Les conditions d'admission au programme sont peu nombreuses. Il suffit que l'enfant provienne d'un foyer où les parents communiquent entre eux en anglais. Il importe que les jeunes conservent une confiance en eux-même en étant placés avec des pairs de niveaux d'habileté semblable.

Certaines accusations d'élitisme sont portées contre les candidats à l'immersion. Même si cette opinion était quelque peu fondée au tout début, tel n'est pas le cas actuellement. La population étudiante en immersion ne diffère aucunement de celle du programme régulier, ni par son niveau intellectuel, ni par son origine socio-économique.

L'acquisition d'une langue étrangère comme véhicule de communication ne dépend pas du quotient intellectuel de l'individu. Les étudiants les moins doués sont tout à fait capables d'apprendre à manier une langue étrangère. Il suffit que l'emploi de la langue soit adapté à la vie de l'enfant durant sa journée scolaire et aussi en dehors de l'école, c'est-à-dire au jeu et au travail. C'est pourquoi nous suggérons que les cours d'immersion soient situés dans des centres d'immersion et non dans des écoles où les professeurs doivent faire la compétition à un programme parallèle unilingue anglais. L'influence négative et l'interférence constante en dehors de la salle de classe sont des facteurs qui diminuent d'une façon marquée le niveau d'apprentissage du français chez l'élève.

C'est en offrant des occasions de faire vivre la langue acquise que l'élève développera une habileté naturelle en français. Dans un centre d'immersion, l'étudiant communique en français avec les secrétaires, les concierges, les surveillants, la bibliothécaire...

Le but du programme à Sudbury est clairement énoncé. Il faut plonger l'enfant dans son nouveau milieu linguistique dès son jeune âge afin qu'il atteigne un niveau de compétence dans sa langue seconde, et ce, sans porter atteinte à la connaissance de sa langue première. Ce but respecte bien l'objectif général du ministère de l'Éducation, énoncé dans son document du 18 avril 1977. Ainsi, selon cet objectif: «Teaching and Learning French as a Second Language»:

«L'étudiant d'immersion pourra:

- a) poursuivre ses études collégiales ou universitaires en français;
- b) prendre un emploi en se servant du français comme langue de travail ou vivre en français dans une communauté francophone;
- c) participer avec facilité à des conversations en français;
- d) comprendre et apprécier les attitudes et les valeurs que l'on retrouve dans la francophonie.»

Bien que la proportion élèves-professeurs ne soit pas la même en immersion et dans le programme régulier, il est nécessaire que les classes ne dépassent pas la vingtaine d'élèves en maternelle et vingt-cinq en première année. Il est, en outre, très important d'offrir à l'enfant plus d'occasions de s'exprimer oralement et ceci se fait plus facilement dans un petit groupe. En dépit de ces principes acquis, les inscriptions dans les années supérieures sont quelquefois trop élevées.

On estime qu'environ quatre-vingt pour cent du corps professoral en immersion est composé de personnes pour qui le français est la langue première, soit des Franco-Ontariens, des Québécois ou des Européens. Même si les autres enseignants ont le français comme langue seconde, ils ont dû faire la preuve qu'ils peuvent fonctionner comme si c'était leur langue maternelle. Ceux qui oeuvrent dans le système anglais et qui manifestent le désir d'enseigner en français doivent subir un test exhaustif de compétence en français, langue de communication. Cet outil d'évaluation professionnelle a été développé par les professeurs Benoît Cazabon et Jacques Berger de l'Université Laurentienne afin de mesurer la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique de l'enseignement.

Il est très intéressant de noter que l'absence de prérequis intellectuels pour l'admission au programme nécessite l'embauche de plusieurs personnes ressources pour traiter d'une multiplicité de problèmes parmi les étudiants, tout comme on le fait dans le programme régulier. En effet, le conseil scolaire a embauché des conseillers pédagogiques d'immersion, en français, en anglais, en mathématiques et sciences, en sciences sociales, en éducation spéciale, en éducation physique, etc.

CERTAINS MALAISES POLITIQUES

Les chercheurs ont étudié l'immersion française et ses effets sur l'individu plus que tout autre thème durant ces dernières années. Rares sont ceux qui demeurent indifférents à cette question. Certains sont prêts à supporter l'expansion de ce programme coûte que coûte tandis que d'autres veulent le bannir.

Il en résulte que plusieurs malaises politiques se font sentir. Lorsqu'un programme en immersion est instauré dans une école, sa popularité est telle qu'elle menace bientôt les inscriptions du côté anglophone, mettant en danger le programme régulier. Il faut alors transporter ces élèves dans une école voisine, ce qui cause des frictions entre parents, conseillers scolaires et enseignants.

Par ailleurs, plusieurs des parents d'enfants en immersion s'inquiètent de la qualité du programme parce que certains professeurs sont recrutés parmi les enseignants anglophones.

En revanche, des membres du syndicat des professeurs affirment que les autorités ont des critères de recrutement trop élevés. Leur mécontentement à cet égard les pousse à former des groupes de pression dans le but de sauvegarder les emplois des professeurs anglophones unilingues.

Sans vouloir insinuer qu'une certaine antipathie existe envers les enseignants de langue maternelle française, le fait demeure cependant que durant les douze années d'existence de ce programme à Sudbury, aucun directeur ou sous-directeur francophone n'a été embauché. Cette situation reflète bien la mentalité d'un certain noyau de conseillers scolaires qui semble rechercher le bien-être des anglophones d'abord. L'élève en immersion devient donc un citoyen de deuxième ordre qui sera servi seulement après que d'autres priorités auront été atteintes.

Il existe une anomalie sans précédent en Ontario en ce qui a trait à la planification du programme en immersion. Bien que les cours soient données à travers la province depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario n'a jamais prescrit une programmation provinciale, ni approuvé l'usage de manuels spécifiques, ni prévu une formation professionnelle à l'intention des enseignants. C'est le seul programme dans les annales provinciales à avoir vécu et survécu dans les «limbes académiques.»

Nonobstant ces difficultés, il convient de souligner que les parents des élèves en immersion sont fort attachés à ce programme. C'est la conclusion qu'a tiré Peter Evans de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario dans une étude qui se proposait d'expliquer les raisons pour lesquelles les parents inscrivaient leurs enfants en immersion. Plus de quatre-vingt-quinze pour cent des répondants (totalisant au delà de 500 parents) expriment l'opinion que l'apprentissage d'une langue seconde est d'une très grande valeur éducative tandis que seulement vingt-neuf pour cent considèrent l'immersion comme une forme d'enrichissement au programme régulier. C'est donc dire que les adultes considèrent d'abord la valeur pédagogique intellectuelle de ce programme? Nombreux sont ceux qui s'attendent à ce que l'élève puisse, à la fin du cycle secondaire, faire compétition sur un pied d'égalité aux francophones à la fois dans les études post-secondaires et sur le marché du travail.

Un regroupement de parents d'enfants en immersion, sous l'égide de l'association nationale Canadian Parents for French, est arrivé à la conclusion que ce sentiment est partagé à travers le pays.

UNE ÉVALUATION POSITIVE

En dépit des efforts déployés pour mettre en doute la qualité des programmes d'immersion, nous avons la preuve irréfutable que les candidats développent une compétence en anglais égale ou même

supérieure à ceux du programme unilingue anglais après avoir étudié ce sujet pendant une période de deux ans seulement. Les éducateurs semblent partager l'opinion que les élèves se servent des connaissances apprises en français pour les appliquer à l'étude de leur langue maternelle.

Quant à leur maîtrise du français, on peut dire avec assurance que les élèves au niveau de la sixième année peuvent généralement comprendre l'expression orale et écrite aussi bien que la moyenne des francophones montréalais du même âge. Toutefois, leur habileté à parler et à écrire n'est pas tout à fait au même niveau. On suggère que seul un contact intense et prolongé avec des enfants francophones permettra à l'enfant d'atteindre ce niveau de compétence.

Les nombreuses recherches qui ont été faites durant les quinze dernières années prouvent que l'élève en immersion progresse aussi bien que les autres dans toutes les autres matières scolaires, telles l'histoire, la géographie, les mathématiques et les sciences. Il est très intéressant de souligner que l'enfant réussit tout aussi bien dans ces sujets, quelle que soit la langue de communication (française ou anglaise).

Finalement, nous avons l'assurance des autorités dans cette sphère que le développement affectif et cognitif de l'individu n'est pas entravé par l'apprentissage de deux langues. Au contraire tout indique que le processus d'immersion produit un effet positif sur le développement intellectuel de l'enfant, créant chez lui une plus grande flexibilité à penser et une inclination plus profonde à la communication.

Le succès de ce nouveau phénomène linguistique deviendra évident quand les diplômés accepteront de se servir de leur nouvelle langue hors du contexte de l'école. Ceci dépendra partiellement de la réaction des francophones à leur endroit. Il est à noter que même si «l'immergé» peut s'exprimer couramment en français et qu'il connaît la culture franco-ontarienne, il gardera et chérira sa propre culture.

LES PROJETS DE L'UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

Face à ce développement majeur à travers la province, l'Université Laurentienne, grâce à son rôle d'institution officiellement bilingue, est en train de mettre sur pied une structure qui saura répondre aux besoins de ces étudiants ainsi qu'à ceux des professeurs et des parents. Le recteur de l'université a désigné un adjoint spécial pour développer une série de projets à cet égard qui traiteront de publicité, de bourses d'études, de concours provinciaux dans les langues officielles et d'un programme d'échange avec le Québec et la France. Une série d'activités linguistiques et culturelles telles que des débats et des ciné-clubs nourriront la compétence des étudiants. En plus, on se propose d'inviter

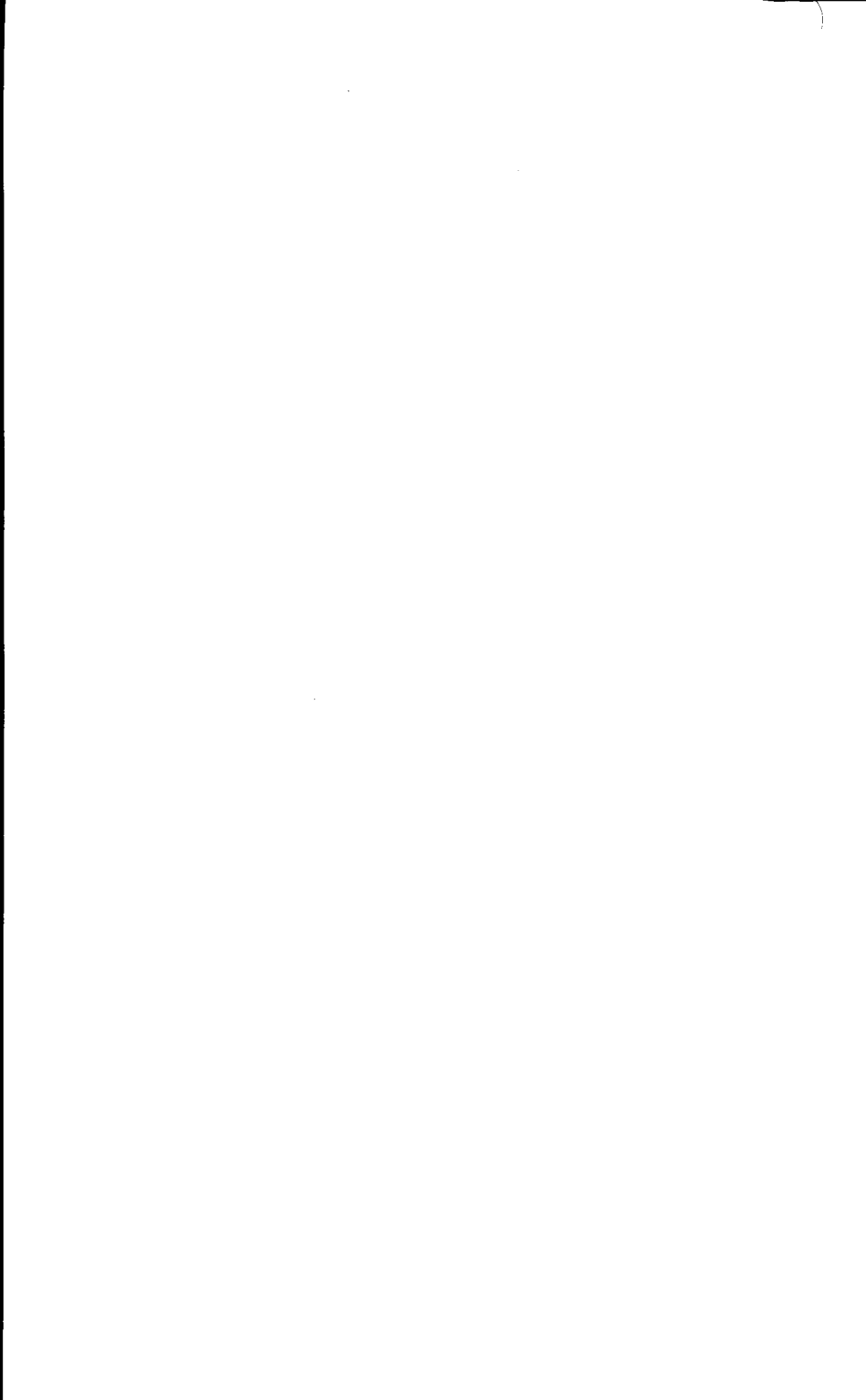
certaines organisations provinciales et fédérales qui ont pour but de promouvoir le bilinguisme à tenir leurs congrès généraux sur le campus de la Laurentienne. On se souviendra que le congrès annuel du groupe «Canadian Parents for French (Ontario)» s'est déroulé ici-même en mai 1986.

CONCLUSION

Depuis la Confédération, les Canadiens ont choisi de vivre dans un état de contradiction. Bien que le pays soit officiellement bilingue, le tiers de sa population possédant le français comme langue première est souvent incapable de s'exprimer en anglais (soit par son choix propre, soit à cause des circonstances) tandis que la majorité anglophone a presque totalement ignoré la deuxième langue officielle.

Il en résulte qu'un abîme s'est creusé entre ces deux peuples fondateurs. La crainte de l'inconnu (dans ce cas, la langue et la culture de l'autre) a tendance à se manifester par des préjugés ou des appréhensions.

Enfin, il semble que nous avons trouvé une solution pour développer chez tous les Canadiens le respect et la confiance dans les relations entre anglophones et francophones. L'avenir nous dira si cette explosion nationale en faveur de l'immersion aura comme résultat un pays uni et fier pour tous ses citoyens.



L'immersion française au secondaire dans les écoles de Sudbury

par Michel Francis Lagacé

INTRODUCTION

Cet article se veut beaucoup plus le rapport d'une enquête de type journalistique qui fait le point sur une situation qu'une analyse de type scientifique qui reste à faire et dont les buts sont relativement différents des miens. Le thème de l'immersion française, que propose le présent numéro de la *Revue du Nouvel-Ontario*, est pour moi un excellent prétexte pour faire une étude qui éclairera sans doute la situation sudburoise actuelle et qui permettra peut-être à des organismes concernés de rajuster leur tir.

Mes objectifs, dans cette petite recherche, étaient les suivants: voir quel type de français est enseigné dans les classes d'immersion de la région de Sudbury et selon quelles méthodes; voir dans quelles conditions cet enseignement se fait; voir où sont les difficultés et les avantages; essayer d'évaluer le niveau relatif des élèves concernés par rapport à la classification «holistique» exercée à l'université Laurentienne dans nos propres cours d'immersion; voir dans quelle mesure le département de français a quelque chose à offrir à ceux d'entre eux qui voudraient y poursuivre leurs études.

Étant donné mes buts particuliers, mon intérêt principal portant sur la différence de niveau et de climat entre le secondaire et l'université (i.e. quelles structures d'accueil aurons-nous pour cette nouvelle clientèle, si elle se présente chez-nous?), je me suis limité à l'étude des écoles secondaires qui font de l'immersion française dans la région. Elles sont au nombre de trois. Ce sont nommément: Lo-Ellen Park Secondary School, Lasalle Secondary School et Levack District High School. J'ai visité ces écoles, j'ai rencontré les coordonnateurs de l'enseignement en immersion de même que quelques professeurs et j'ai assisté à quelques cours, histoire de voir les méthodes en acte et d'avoir une bonne idée du niveau d'expression et de compréhension des élèves. Ma méthodologie est fort simple. Il ne faut pas oublier que la langue (son acquisition et son utilisation) est un processus «holistique» intimement lié à la personnalité et qu'aucune évaluation discrète ne saurait rendre compte de l'ensemble des attitudes et du comportement. Par ailleurs, mon objectif n'était pas la mesure mais bien l'étude de l'évaluation globale où les questions de sentiment, d'effets et de préparation à une situation sont acceptables. J'ai donc procédé de la

façon suivante. Lors de mes rencontres avec les coordonnateurs, je leur ai posé une série de questions précises sur les conditions d'enseignement, sur l'environnement, sur l'origine des élèves, sur les motivations, sur les méthodes et finalement sur les sentiments et les impressions (choses qui sont tout aussi importantes dans le domaine de la langue que les données factuelles). J'ai assisté par la suite à une classe de français et à une classe de matière¹ donnée en français dans chacune des écoles afin de voir les différences d'approche entre les deux types de cours et de constater de visu l'habileté et la participation des élèves dans chacune de ces situations.

1. Les conditions matérielles de l'enseignement

Comme je le disais plus haut, il y a trois écoles secondaires qui font de l'immersion française. Contrairement aux écoles primaires qui sont consacrées au français, les écoles secondaires ont une section immersion qui est noyée dans le groupe général dont tous les cours sont en anglais. Voyons les chiffres: à Levack, 44 élèves² en immersion sur 300 élèves; à Lasalle, 64 élèves³ en immersion sur 1200 élèves; et à Lo-Ellen, 107 élèves⁴ en immersion sur 760 élèves.

Ce programme n'existe que depuis trois ans au secondaire, de sorte qu'on n'offre pas encore de niveau supérieur à la 11^e année pour l'année 1985-1986. Lasalle n'offre que la 9^e et la 10^e puisqu'elle a commencé un an après les autres. Les élèves qui s'inscrivent au secondaire sortent pour la plupart du régime d'immersion primaire, bien qu'on retrouve marginalement des Franco-Ontariens ou des anglophones qui s'étaient inscrits aux écoles séparées françaises.

L'équivalent d'à peu près 2,5 professeurs est consacré pour chaque école à l'enseignement en immersion française. Cependant, avec les années, ce nombre augmentera comme celui des élèves. De 215 élèves présentement (mai 1986) dans les classes d'immersion au secondaire, on prévoit passer à 780 pour l'année scolaire 1990-1991⁵.

Autre fait important, un élève inscrit à l'immersion française au secondaire ne suit pas tous ses cours en français mais bien la moitié en 9^e et en 10^e années, puis 3 sur 8 en 11^e et 2 seulement en 12^e. C'est dire qu'il est obligatoire de prendre ce nombre de cours. La majorité des élèves de onzième et de douzième prend un cours de plus que le minimum.

Il y a une moyenne de 19 élèves par classe d'immersion contre une moyenne approximative de 27 en classe régulière. Ces classes sont majoritairement composées de filles (souvent elles en constituent les deux tiers).

Le ministère de l'Éducation ne fournit pas de lignes directrices et n'impose pas de programmes particuliers, non plus que des méthodes

ou des volumes officiels⁶. Les professeurs sont donc laissés à eux-mêmes et choisissent les méthodes et ouvrages de base qui leur semblent appropriés (à condition que ce matériel soit reconnu par le ministère). Tous les professeurs de même que tous les participants au congrès des CPF en Ontario (voir note 6) sont unanimes à déplorer le manque de matériel.

On offre partout, évidemment, le français en français, l'histoire et la géographie (souvent en alternance selon les années, afin de ne pas diviser inutilement les groupes), les mathématiques et, selon l'école, les sciences ou l'éducation physique. On hésite à offrir les sciences après la 11^e année⁷, leur statut de véhicule langagier n'étant pas clair. Il faut par ailleurs doubler le vocabulaire étant donné qu'il est pratiquement nécessaire d'apprendre les équivalents en anglais pour pouvoir fonctionner éventuellement en anglais à l'université ou au travail⁸. On notera avec intérêt qu'à Leveck on offre un cours qui fait partie du programme commercial professionnel, soit la comptabilité de la 11^e en français parce qu'on dispose du personnel pour l'offrir. D'autre part, à Lasalle, on offre le cours d'art dramatique en 10^e et à Lo-Ellen, le cours de physique en 11^e année.

Pendant les professeurs de la région qui enseignent à l'immersion se rencontrent de temps à autre de manière informelle pour discuter pédagogie, méthodes et matériel. Ils ont même l'intention de s'associer pour élaborer un programme d'enseignement un peu uniforme et structuré pour leurs écoles. Par ailleurs, comme je l'ai constaté et j'en parlerai plus à fond dans des sections subséquentes, les professeurs ont recours aux techniques de la pédagogie communicative. L'absence d'encadrement dont ils souffrent leur permet en revanche la liberté de création et l'autonomie dont ils ont besoin pour adapter leur enseignement et créer des activités appropriées à leur clientèle.

2. Origine des élèves et motivation pour les classes d'immersion

Les élèves, qui sont pour la plupart des étudiants assez doués (on offre les cours d'immersion au secteur avancé plutôt qu'au général), viennent en grande partie d'un milieu professionnel ou de petits commerçants et petits entrepreneurs. Leur origine ethnique représente bien la diversité démographique de la région sudburoise. On retrouve des Écossais, Irlandais, Polonais, Ukrainiens, Finlandais, assez peu d'Italiens, finalement, contrairement à ce qu'on observe dans les classes de français de l'Université Laurentienne et aussi, comme je l'ai déjà dit, quelques francophones dont certains assimilés de deuxième génération.

Les motivations invoquées pour faire partie d'un programme d'immersion sont principalement l'emploi bilingue⁹ et aussi le point de vue culturel (il faut bien être bilingue), de même que la volonté politique de connaître l'autre langue. Même si les documents des CPF insistent sur l'aspect de l'emploi¹⁰, la place accordée à la valeur culturelle¹¹ de même qu'à la nécessité politique de comprendre l'autre nation est de plus en plus grande.

Lors d'une conférence au congrès des CPF¹² monsieur Benoît Cazabon a insisté sur le fait que si les élèves s'inscrivent à des cours de français, ils doivent être motivés plus par une volonté politique de mettre en oeuvre les structures d'un pays bilingue et d'échanger avec l'autre communauté linguistique, que par le désir d'obtenir un bon emploi. On ne peut pas apprendre le français longtemps, et correctement, si ce n'est pas pour la bonne raison et si, surtout, ce n'est pas pour accentuer le contact avec la communauté francophone. En clair, et pour citer monsieur Cazabon: «À quoi sert d'apprendre le français si ce n'est pas pour le parler?»¹³. Ce avec quoi tous les participants à cet atelier du congrès des CPF étaient d'accord.

3. Les professeurs et leurs méthodes

Puisqu'il n'y a pas de méthode officielle ni suggérée ni imposée par le ministère de l'Éducation ou par le Conseil scolaire, les professeurs recourent à des ouvrages de base souvent importés du Québec pour les cours de langue et à des traductions des volumes au programme (parfois employées dans les écoles séparées françaises) pour les cours de matières comme la géographie et l'histoire.

La méthode communicative est privilégiée et les mises en contexte, le travail sur des situations concrètes ou simulées, font partie des activités prévues. La plupart des professeurs considèrent que le recours à l'anglais pour besoin d'explication métalinguistique est inutile. Seuls quelques-uns admettent qu'il faut parfois (pour les cours de matières seulement) faire connaître l'équivalent anglais pour un terme technique qui serait trop long à expliquer et pour que l'équivalent soit connu pour les besoins futurs en anglais.

Les cours de matières ne sont pas menacés par les besoins linguistiques qui peuvent s'y faire sentir, d'après les professeurs. Assez peu d'énergie, finalement, est consacrée au travail sur le lexique et cela peut se faire brièvement de façon systématique quand le besoin s'impose.

Le débit et l'élocution des professeurs sont en général tout à fait normaux (pour une classe, s'entend), bien que l'on sente parfois quelques accentuations ou quelques très rares répétitions qui ont pour but de rendre le message plus clair. Cela n'a absolument rien à voir avec les contorsions métalinguistiques et les répétitions et explications

foisonnantes dont nous devons faire preuve dans nos cours de langue seconde à l'université. Si ce n'était de l'accent persistant de plusieurs élèves, on pourrait facilement croire qu'il s'agit d'une classe destinée à des francophones.

Selon le professeur, on insiste davantage soit sur la correction phonétique, soit sur l'amélioration de l'orthographe et de la grammaire écrite, lorsqu'on juge que l'oral est suffisamment développé.

Il est intéressant de constater que la variété des méthodes, l'adaptation des approches et des activités selon les classes ressemblent bien à ce qui se pratique présentement à l'université Laurentienne.

L'un des problèmes souvent mentionnés est cependant que ces élèves n'étant quand même pas d'un niveau linguistique aussi avancé (dans l'expression surtout) que les francophones du même âge¹⁴, on manque de manuels, de volumes et d'ouvrages de référence dont le vocabulaire et le style soient adaptés à cette clientèle. En histoire, notamment, le langage serait trop lourd.

Les exigences quant au contenu des cours de matières sont les mêmes que celles des cours proposés à des francophones ou à des anglophones en anglais. Les professeurs essaient de dresser des listes des problèmes linguistiques les plus fréquents et voient à les corriger ou à les signaler au professeur de français. Quand un professeur de matières est aussi le professeur de français, c'est évidemment plus facile.

4. La classe d'immersion et les élèves: niveau linguistique et comportements

Ce qui est remarquable quand on se met à observer des classes d'immersion, c'est l'absence totale d'inhibition, quant à l'usage du français, que manifestent les élèves. Les craintes et les hésitations qui sont le lot des cours de débutants et intermédiaires n'existent absolument plus. Les élèves ne se gênent pas pour se corriger entre eux et ne craignent pas de faire des fautes. Il n'y a pas cette obsession de l'erreur qui peut rendre ridicule.

D'autre part, malgré l'aisance évidente (et peut-être à cause d'elle), il semble régner une discipline assez étonnante pour des classes du niveau secondaire¹⁵.

La syntaxe est assez bien développée et le lexique suffisant pour permettre l'acquisition directe en français et la discussion naturelle sur les sujets à l'ordre du jour. Il est facile de prévoir que si ces élèves continuent leur programme d'immersion jusqu'en 13^e année¹⁶, ils pourraient tous se situer à un niveau égal ou supérieur à celui requis pour l'admission au cours FREN-2015 de l'Université Laurentienne,

qui est un cours de langue et de style destiné à des locuteurs assez avancés.

Les problèmes que l'on peut constater sont à peu de choses près les mêmes que j'ai eu l'occasion de noter dans mes propres cours de langue seconde à l'université. Il s'agit de la prononciation des /r/ souvent /u/, de la prosodie qui reste marquée par l'intonation anglaise, de la confusion des genres qui persiste longtemps même chez les meilleurs élèves, de l'oubli des contractions obligatoires (*de les/des, de le/du*), du passage insensible du tu au vous (ou inversement), de l'emploi du mauvais auxiliaire (*être/avoir*), du recours au mauvais présentatif (*il est/c'est*), de la surgénéralisation des prépositions sur et avec et d'une mauvaise systématisation du pronom *en*. Il arrive aussi qu'on cède à la tentation de prononcer un terme du lexique anglais à la française dans l'espoir que ce double aura le même sens. Ce sont là les problèmes constants des apprenants anglophones du français langue seconde.

Il est intéressant de constater que les conversations privées entre camarades se font parfois en français mais que, lorsqu'il s'agit d'exprimer des sentiments vifs ou des réactions immédiates, les élèves se font, entre eux, des commentaires en anglais. Cependant, jamais les élèves ne s'adresseront au professeur en anglais (même pendant les pauses ou dans les corridors), et jamais ils ne parlent à voix haute en anglais.

Chaque professeur a sa façon d'interpréter la norme qui permet de juger si un élève s'est réellement amélioré. Mais, dans l'ensemble, on s'entend sur l'idée que les progrès se mesurent à l'intérêt manifesté pour le français, au goût de continuer et de se perfectionner, au désir de parler français en dehors de la classe. Il est très facile de parler français avec ces élèves lorsqu'on les rencontre en ville, par exemple. Il n'y a pas de testing au début et à la fin de chaque année. Par ailleurs, les performances des élèves d'immersion sont tellement supérieures à celles des élèves de core French en français qu'à cet égard tout au moins, la valeur du programme d'immersion ne fait pas de doute.

Une étude de l'IEPO¹⁷ montre que les élèves d'immersion ont une aussi bonne connaissance passive que les francophones. Seule leur production est encore inférieure.

C'est un fait que les cours de matières sont de moins bons véhicules de la langue. Cependant, l'étude de madame Pawley¹⁸ fait voir que les élèves d'immersion réussissent aussi bien, sinon mieux, que les autres dans les tests de mathématiques. S'ils réussissent moins bien en histoire, le test étant passé en français, il est intéressant de noter qu'ils obtiennent un bien meilleur résultat s'ils subissent un test équivalent en français après avoir subi le test en anglais, sans avoir vu les réponses bien sûr¹⁹.

Cela semble indiquer que les élèves possèdent bien la matière mais que c'est au niveau de l'expression en français qu'il y a certaines

difficultés. C'est donc la production qui est en cause plus que la connaissance du contenu.

5. Forces et faiblesses du programme

Cette section contient des considérations paradoxales puisque certaines des forces du programme constituent également ses faiblesses.

Les problèmes principaux sont que le programme manque d'encadrement officiel. Il n'y a pas de critères, pas de lignes directrices, pas de manuels disponibles spécifiquement orientés vers les programmes d'immersion. Le ministère ne reconnaît même pas encore officiellement le programme comme un secteur régulier de l'enseignement mais seulement à titre d'expérience²⁰.

Les professeurs ne disposent pas d'une formation spécifique; ils sont laissés à eux-mêmes et à leur ingéniosité pour ce qui est des méthodes et techniques. À ce sujet, l'Université Laurentienne, en collaboration avec la faculté d'éducation de Nipissing, est à mettre au point un programme de certificat destiné aux professeurs d'immersion qui leur permettra d'affiner leur compétence linguistique (lorsqu'il ne s'agit pas d'autophones) et d'acquérir des techniques et des habiletés dans l'enseignement du *FLS*.

Problème crucial, l'incorporation des élèves d'immersion au secondaire à l'intérieur d'une école anglophone régulière n'offre pas un environnement qui permette une motivation constante ni une stimulation contextuelle dans la poursuite de l'acquisition et du perfectionnement de la langue. L'administration n'étant pas elle-même bilingue, quel appui officiel le programme peut-il espérer? À quelle compréhension des besoins spécifiques de ce programme peut-on s'attendre si les directeurs d'écoles ne sont même pas bilingues²¹?

Enfin, il est permis de douter que le fait de suivre une proportion qui équivaut finalement au tiers des cours en français constitue une véritable immersion et un renforcement prépondérant quant au maintien et au perfectionnement des acquis linguistiques.

En revanche, le fait que ni le ministère ni le conseil scolaire n'imposent de méthode aux professeurs permet à ces derniers d'adapter d'une façon très souple et très circonstanciée les techniques et les activités prévues. Il est loisible aux professeurs de tirer, de plusieurs méthodes et ouvrages de base, les éléments essentiels, les activités les plus intéressantes, les techniques les plus appropriées, et de créer des cours originaux, adaptés et efficaces. Les professeurs de la région s'inspirent tous plus ou moins de la théorie et surtout de la pratique communicative. Ce mode d'enseignement est très efficace et très stimulant. L'attitude des professeurs, ainsi que le mode de fonctionnement en classe sont très motivants et permettent d'assurer une correc-

tion graduelle et adaptée pendant les cours. La région de Sudbury offre par ailleurs quelques possibilités d'activités en français qui pourraient renforcer les acquis. Cet aspect n'est pas suffisamment exploité, tant par l'université que par les écoles secondaires. C'est pour cela que j'accueille avec joie la suggestion de l'école Lasalle de mettre nos énergies en commun pour préparer, créer et encadrer des activités francophones qui seraient bénéfiques pour tous. Il faudrait d'autre part resserrer les liens et les contacts entre ceux qui apprennent le français et la communauté francophone²². Les classes n'étant pas trop peuplées²³, cela permet au professeur de mieux suivre chaque élève et de créer une atmosphère plus ou moins conviviale absolument nécessaire à l'imprégnation linguistique. Les classes ne doivent donc pas compter plus d'élèves qu'elles n'en ont présentement et, si possible, encore moins, surtout au primaire²⁴.

La principale force du programme réside donc dans la bonne volonté des étudiants et de leurs parents et dans l'habileté, le talent et l'extrême souplesse dont font preuve les professeurs. À une époque où le retour du balancier ramène à la mode l'insistance sur l'écrit²⁵ et le recours à la langue première dans l'apprentissage de la langue seconde, il apparaît extrêmement important d'encourager les professeurs d'immersion dans leurs démarches actuelles et dans leurs procédés, de reconnaître la valeur et la qualité de leur travail et de leur donner les moyens de continuer et de se perfectionner.

6. Profil de cette clientèle potentielle pour l'université: que pouvons-nous lui offrir?²⁶

On a vu que le niveau linguistique de cette clientèle sera, selon toute vraisemblance²⁷, de niveau au moins égal ou supérieur au cours FREN-2015 du département de français de l'université Laurentienne. Cela signifie que si ces élèves veulent continuer en français, chez nous, ils n'auront pas besoin de nos cours de débutants et que notre banque de cours actuelle ne sera assurément pas suffisante pour combler leurs besoins. Les meilleurs de ces élèves pourront probablement suivre des cours réguliers en d'autres domaines que le français mais en langue française. Cependant la plupart auront quand même besoin de cours de perfectionnement avant d'accéder à cette étape. À cet égard, les cours dont nous disposons déjà seront suffisants puisqu'il s'agira là de polir et d'améliorer les habiletés communicatives déjà acquises. Par contre, tous ceux qui voudront suivre un programme en français (FRENCH) auront besoin de nouveaux cours plus avancés et plus adaptés. Sera-t-il alors nécessaire de ressusciter les cours de littérature FRENCH? Ou bien faudra-t-il créer de nouveaux cours d'expression, de développement culturel et même de création en français?

Il faudra adapter nos techniques, nos méthodes et nos attitudes pour répondre aux besoins d'une clientèle dont le but ne sera plus d'obtenir des crédits dans une matière «étrangère» et non pertinente, ou d'obtenir un diplôme exigé par l'emploi universitaire (la compétence minimum sera probablement déjà de leur bagage, il ne s'agira plus d'obligation), ou de se divertir de ses cours réguliers, ou de maintenir les acquis minimes et instables du *core French*. De plus, l'attitude de cette clientèle sera déjà positive envers le bilinguisme et les activités culturelles francophones²⁸. L'intérêt pour les qualités et l'enrichissement qu'apporte l'autre communauté linguistique auront déjà été acquis au primaire et au secondaire.

Il convient donc de proposer à cet égard que les professeurs de l'université se mettent de plus en plus souvent en contact avec les professeurs d'immersion au secondaire pour planifier et concerter des activités de même que des stratégies d'enseignement. Il faudrait que le département de français procède à une mise à jour de sa banque de cours FREN qu'il songe à bien articuler le volet communication de son programme ou de ses objectifs qui sera désormais accessible, du moins en partie, aux élèves qui sortent des programmes d'immersion et qu'il décide de la part qui sera faite aux cours de littérature par rapport à des cours de civilisation, à des cours d'expression et à des cours de perfectionnement. En ce qui touche ce dernier point, il sera peut-être approprié de concevoir des cours à objectifs plus spécifiques: certains viseraient le perfectionnement phonétique et d'autres l'amélioration des qualités du français écrit (composition, structuration des phrases et des idées, subtilités des accords des participes et les difficultés particulières du français).

CONCLUSION

De ce qui précède, on peut conclure que l'enseignement du français langue seconde en immersion est encore mal encadré et que cela est un frein, qualifions-le de politique, à son expansion et à son amélioration. Malgré cela, les résultats obtenus sont étonnants et extrêmement encourageants. Par contre, le manque de méthodes officielles, qui est un problème et oblige au tâtonnement, est en même temps une force du système puisque les professeurs donnent le meilleur de leurs recherches personnelles, de leur originalité et de leur créativité, et conjuguent les meilleurs éléments des différentes méthodes auxquelles ils puisent.

Cependant, il conviendrait ici de faire une distinction. Les activités d'acquisition de la langue pouvant (et devant) être plus libres, l'encadrement par un matériel officiel est moins nécessaire. Mais il est essentiel que, dans les cours de matières, on puisse avoir accès à un matériel adapté. D'autre part, les professeurs ont absolument besoin

d'une formation adéquate et d'un encadrement approprié à l'enseignement en immersion, car, si l'absence de direction actuelle laisse la liberté qui peut produire le meilleur, cela pourrait conduire au pire si on avait des professeurs moins consciencieux ou moins inventifs que ceux qui nous servent présentement²⁹.

Par ailleurs, il serait fort utile de disposer de quelques volumes de base qui soient expressément conçus pour les élèves d'immersion et qui soient mieux adaptés à la réalité des élèves nord-ontariens (ou, à tout le moins, ontariens), plutôt que de devoir emprunter de tels manuels au Québec. Seule la reconnaissance officielle par le ministère permettrait de produire à grande échelle un matériel à la fois très valable, adapté et adaptable. Pour l'instant, les professeurs font un excellent travail, de grands efforts d'imagination, mais ne peuvent en faire profiter l'ensemble ontarien ni disposer de toutes les ressources nécessaires à l'étude et à la recherche suivie et soutenue de méthodes et d'ouvrages de base.

Il se manifeste une bonne volonté de plus en plus évidente de la part des élèves et des CPF en général. Il serait dommage que ces efforts ne portent pas leurs fruits, faute de liens assez étroits avec les communautés francophones. On n'apprend pas une langue pour la sortir les jours de fête mais pour s'en servir avec ceux qui depuis toujours utilisent cette langue.

La clientèle de ces programmes sortira du secondaire beaucoup mieux armée que les clients du *core French*. L'attitude de ces étudiants sera beaucoup plus positive et le travail de motivation face à la langue sera beaucoup moins important pour nous à l'université, lorsque nous aurons ces étudiants dans nos classes. Nous pourrions donc nous consacrer à pousser plus loin l'expérience culturelle; les cours devront être plus avancés et plus spécifiques. Par ailleurs, il faut dès maintenant songer à créer, en collaboration avec les écoles, un réseau de services et d'activités francophones en liaison le plus possible avec des Franco-Ontariens, de façon à maintenir un soutien cohérent et un fonds culturel stimulant, sans quoi l'acquisition du français ne sert de rien.

NOTES

- 1 Il s'agissait d'une classe de géographie pour Lo - Ellen et Levack. À Lasalle, j'ai vu deux classes de matière: l'une de science et l'autre d'histoire.
- 2 15 en 9^e année; 17 en 10^e année et 12 en 11^e année.
- 3 42 en 9^e année et 22 en 10^e année.
- 4 41 en 9^e année, 41 en 10^e année et 25 en 11^e année.
- 5 The Sudbury Board of Education, *Enrolment projection 1986-1991, Secondary Schools, French Immersion*.

6 Parce que le programme n'est pas encore reconnu officiellement et qu'il existe toujours à titre d'expérience comme on l'a rappelé au congrès des Canadian Parents for French (CPF), Université Laurentienne, Sudbury, 24 mai 1986.

7 Pas de science après la 10^e année à Lo-Ellen, par exemple.

8 D'autre part, le mythe selon lequel les sciences ou les mathématiques doivent se faire en anglais pour être réussies et efficaces ne tient pas selon l'étude de madame Catherine Pawley au congrès des CPF: *French in other Subjects: Is Academic Content Sacrificed?* Université Laurentienne, Sudbury, 3 mai 1986. Voir aussi les autres études du Centre de recherche du Conseil scolaire d'Ottawa, disponibles au Centre.

9 Cette raison est un peu illusoire puisqu'il n'y a pas suffisamment de postes vraiment bilingues pour toute cette clientèle. Par ailleurs, à Sudbury, rares sont les emplois où l'utilisation du français est absolument essentielle. Voir aussi à ce sujet, l'allocation de monsieur Benoît Cazabon au congrès des CPF, 3 mai 1986. *Who can succeed at Learning French? Is it for everyone?* publié dans *Contact*, Vol. 6, No 3, oct. 1987, pp. 3-8. La question y a été aussi posée de cette manière: Apprend-on le français pour les bonnes raisons?

10 Voir, par exemple, *Post-Secondary French, pourquoi pas? et Making choices* (CPF Ontario) no 24, printemps 1986, distribués par les CPF.

11 Ajoutons aussi la possibilité d'être plus facilement compris à l'étranger avec deux langues plutôt qu'avec une seule, la chance de mieux profiter de vacances au Québec ou en France, de même que la possibilité d'avoir un contact plus facile et plus profond avec la richesse culturelle française en général.

12 *Who can succeed at Learning French? Is it for everyone?* Congrès des CPF, 3 mai 1986, Université Laurentienne, Sudbury.

13 Traduction d'une phrase prononcée en anglais dans la conférence de monsieur Cazabon.

14 Des études montrent en effet que les élèves de l'immersion ont une aussi bonne compréhension que les francophones, mais pas une production aussi habile. Cf. «Immersion French in Secondary Schools: the «Goods» and the «Bads», Merrill Swain, conférence prononcée au congrès *Immersion at Secondary Today and Tomorrow*, organisé par l'OSSTF à Toronto, les 30 janvier et 1^{er} février 1986; Research Report of the Ottawa Board of Education 84-10: *How bilingual are French Immersion Students?* Catherine Pawley; le 11^e rapport annuel du Centre de recherche du Conseil scolaire d'Ottawa (1984): Part 1: *French Proficiency of Immersion Students at the Grade 12 Level*.

15 La présence d'un observateur y est peut-être pour quelque chose. Quoi qu'il en soit, le naturel des répliques, des attitudes et du déroulement des classes observées me porte à croire que cet élément n'est pas si déterminant qu'on pourrait le penser.

16 Ou jusqu'à la fin du secondaire, la 13^e étant, dit-on, susceptible d'être éliminée prochainement.

17 Marrill, SWAIN, «Immersion French in Secondary Schools: the «Goods» and the «Bads», conférence au congrès organisé par l'OSSTF (Ontario Secondary School Teacher's Federation): *Immersion at Secondary Today and*

Tomorrow, les 30 janvier et 1er février 1986 à Toronto. Madame Swain est la directrice du Centre des langues modernes à l'IEPO (soit l'OISE, Ontario Institute for Studies in Education).

18 Conférence donnée au congrès des CPF (cf. note 8). Cette communication a été accompagnée de la remise de documents intitulés «*Subjects taught in French, Part A et Part B,*» qui regroupent les tableaux et résultats de l'étude.

19 Il n'y a pas de différence significative lorsque le test n'est pas d'abord en français.

20 À cet égard, le congrès des CPF Ontario a recommandé au ministère de reconnaître le programme et de lui accorder les moyens financiers et matériels dont il a besoin pour remplir ses objectifs.

21 Il s'agit encore de l'une des recommandations du congrès des CPF: faire du lobbying pour appuyer le bilinguisme et le voir actualisé dans la personne des directeurs d'écoles d'immersion à tout le moins.

22 C'est d'ailleurs une autre recommandation du congrès des CPF à l'échelle provinciale.

23 Elles le sont toujours trop d'après les discussions tenues à la suite de la conférence de monsieur Cazabon au Congrès des CPF.

24 Tous les participants à l'atelier auquel j'ai participé (samedi, le 3 mai 1986), au congrès des CPF, ont convenu que le nombre d'élèves par classe doit diminuer.

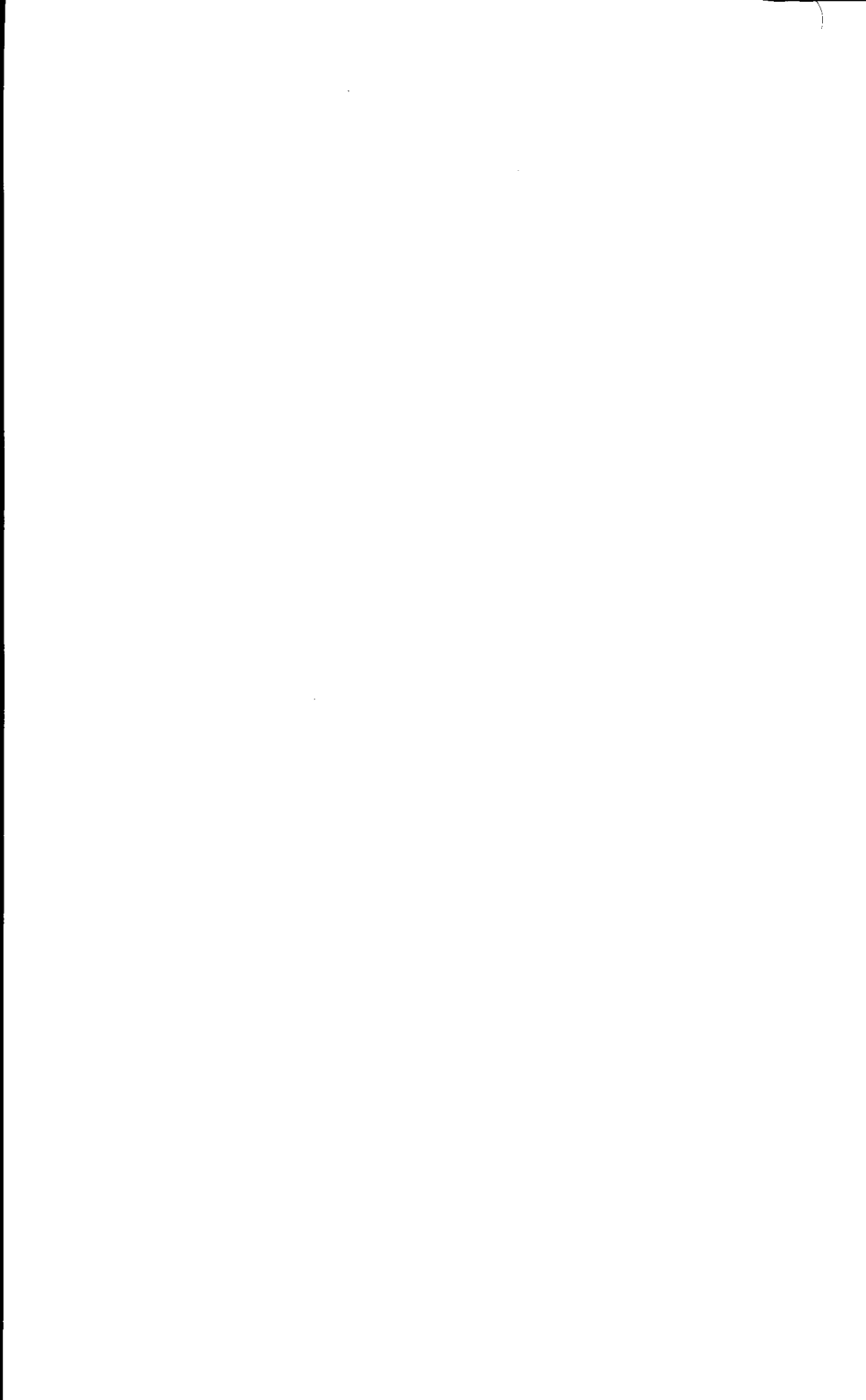
25 Pas un numéro de *Le français dans le monde*, Paris, Hachette-Larousse (périodique, huit numéros par an), qui ne fasse aujourd'hui place à un article «découvrant» l'apprentissage de l'écrit et par l'écrit, et qui ne dénonce pas les «excès» de l'apprentissage sans référence à la langue d'origine. Par ailleurs, il n'est que de voir toutes les théories sur la linguistique textuelle (ex: Ruck, Heribert, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier-Crédif, coll. «LAL», 1980, 96 p.) Loin de moi l'idée de réfuter l'extrême pertinence des travaux qui se font dans ce domaine, mais l'application hâtive à l'enseignement du français dans nos situations de théories et techniques basées sur l'analyse de l'écrit risque de mener à des distorsions et des contresens effarants. Il est évident que l'enseignement de la langue et même de la grammaire doit tenir compte de la pragmatique et des contextes supra-phrastiques (pour ne pas dire intertextuels), mais cela doit se faire de façon intégrée et en respectant les étapes et les niveaux d'apprentissage. Il ne faudrait pas non plus retomber dans l'ancienne confusion entre le code oral et le code écrit qui ne sont pas, à proprement parler, la même langue.

26 Il aurait sans doute été intéressant d'effectuer un sondage auprès de tous les élèves des écoles d'immersion du secondaire afin de savoir lesquels et combien d'entre eux ont l'intention de poursuivre l'étude du français au niveau universitaire. Cependant, quelle validité peut avoir ce genre de question pour les premières années du secondaire quand on sait que presque nécessairement à cet âge on peut changer d'avis rapidement, que l'on se cherche une orientation et qu'on ne sait pas encore vraiment ce qui va nous intéresser?

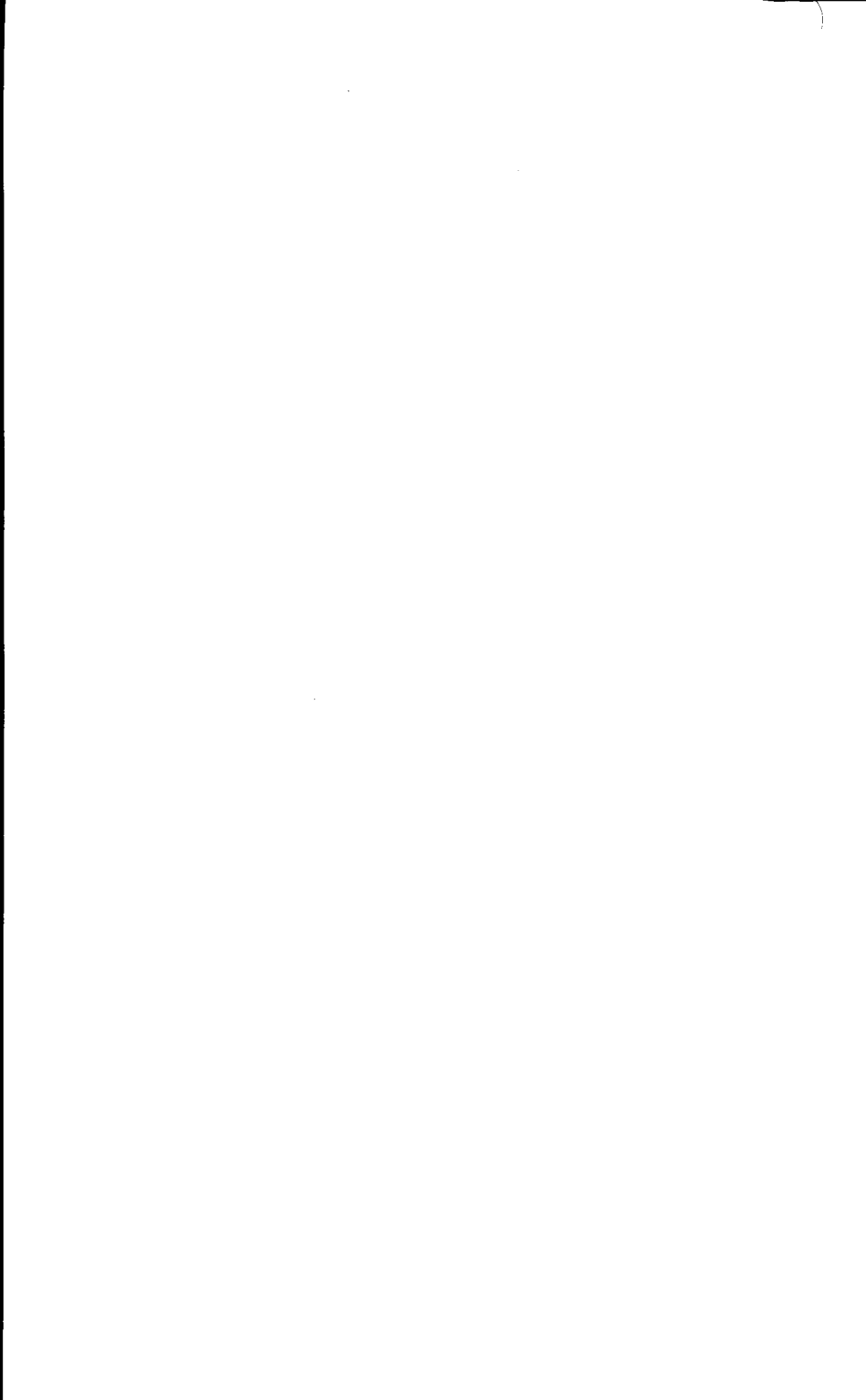
27 À condition que les structures d'encadrement permettent un renforcement suffisant pour conserver les acquis et ne diluent pas l'immersion en simple aspersion.

28 Du moins, souhaitons-le. Sinon, c'est à désespérer de la race humaine.

29 Le programme de certificat en enseignement de l'immersion, à la Laurentienne et à Nipissing, est un pas dans la bonne direction.



COMPTES RENDUS



Secrétariat d'État, Direction de l'évaluation des programmes, Peat, Marwick et Associés en collaboration avec M. Stacey Churchill, *Évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement*. Rapport final, Ottawa, Secrétariat d'État, mai 1987, (XXIX) + 127 pages + 23 tableaux + 3 Annexes.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement (PLOE).

Le PLOE est en application depuis 1970-71 en réponse à des recommandations de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Depuis cette date, le PLOE a dépensé plus de 2,5 milliards de dollars à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde.

Le rapport est la conclusion d'un examen entrepris par la Direction de l'évaluation des programmes de tous les programmes du Secrétariat d'État. L'intention est de présenter un programme renouvelé en avril 1988.

Le rapport comprend un résumé substantiel (XXIX p.) et quatre chapitres de contenu. Le chapitre II présente l'ensemble du PLOE, les questions étudiées et des remarques méthodologiques. Le chapitre III présente les résultats des zones-clés; C'est ici qu'on a intercalé les 23 tableaux pour illustrer les résultats. Le chapitre IV porte sur les constatations. Celles-ci proviennent d'entrevues effectuées auprès de 200 personnes et de l'analyse des différentes sources de documentation. Enfin, le chapitre V présente les conclusions.

Mais qu'est-ce que le PLOE? Son objectif consiste à «promouvoir, à favoriser et à soutenir, dans chaque province et chaque territoire, l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle, et à fournir à tous les Canadiens la possibilité d'apprendre leur seconde langue officielle». La mise en application comprend trois formules: des ententes bilatérales avec les provinces (selon des formules d'inscription dans les établissements), des ententes avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (programmes de bourses et de moniteurs), et le programme de perfectionnement qui sert à financer directement des projets précis (on ne dit pas lesquels).

Pourquoi doit-on évaluer un objectif aussi louable? Le rapport étudie douze questions que se posent plusieurs Canadiens avertis depuis plusieurs années. Ces questions portent sur la raison d'être du PLOE. Elles s'adressent à la portée du Programme et à la réalisation des objectifs. Enfin, le rapport étudie les solutions de rechange.

L'éducation étant du ressort des provinces, le gouvernement fédéral n'a pas de rôle défini dans l'administration de l'enseignement de la langue de la minorité ou de la langue seconde. De façon générale, on constate beaucoup de lacunes et des échecs au sein des provinces. Le réseau des écoles destinées aux minorités francophones est toujours incomplet. Dans certaines provinces, des exigences de crédits (en anglais) font que les francophones étudient toujours principalement en anglais. Ailleurs, on refuse de distinguer les programmes aux francophones et l'immersion. En langue seconde, les chiffres sont trompeurs. Si on enregistre des hausses considérables dans l'étude de la langue seconde, c'est qu'il n'y avait à peu près rien avant l'introduction du Programme. Par exemple, la moyenne nationale (9 provinces et les territoires) ne s'élève qu'à 10% (1984-85) des anglophones qui participent, en classe de 6e année à des

cours de base (20 à 30 minutes par jour). Chacun sait que ces programmes, de toute façon, n'ont pas contribué à l'amélioration du bilinguisme.

Ce rapport pourrait avoir l'effet d'une bombe s'il était respecté. La première source de confusion provient du titre lui-même. Qu'est-ce qu'une langue officielle? C'est une façon de ne pas distinguer le français ou l'anglais comme langue de la minorité ou comme langue seconde. À titre d'exemple, prenons le tableau III-19, IV. Au total, on s'aperçoit que 64.2% du financement a été accordé à l'enseignement de la langue de la minorité alors que 35.4% a servi à la langue seconde. On pourrait penser que les francophones hors Québec ont été bien servis. Il faut voir le détail. Deux lectures s'imposent. Dans la colonne «Langue de la minorité», 50% est allé au Québec, soit à l'enseignement de l'anglais aux anglophones du Québec. Les Franco-Ontariens n'ont reçu que 24.5% du total. L'autre lecture, la colonne «Langue seconde»: Le Québec reçoit 27.7% pour l'enseignement de la langue seconde (l'anglais aux Québécois alors que l'Ontario reçoit 30.7% (le français aux Anglophones). Pour l'Ontario, il est clair qu'il y a plus d'argent affecté à l'étude du français langue seconde que pour la langue première. En clair, le taux et l'objet du financement ne sont pas conformes à l'objectif général du Programme.

Le rapport propose des mesures de redressement draconiennes. L'étude du français langue seconde est un besoin beaucoup moins pressant que de donner l'accès aux minorités francophones à des réseaux d'enseignement post-secondaire dans leur langue. Un peu partout dans le texte, on réaffirme le besoin de redresser une situation d'inégalité criante. Ce n'est pas tant la nature du programme que son application qui est à revoir. Le rapport préconise l'application des garanties de l'Article 23. Le PLOE a eu des effets psychologiques et symboliques d'une grande portée. C'est indéniable. Cependant, il est difficile d'oublier qu'il a aussi servi les mieux nantis. La force du rapport se situe dans sa volonté de distinguer la promotion de la langue de la minorité et la promotion de la langue seconde. Elle provient aussi de la description claire des inégalités (voir tous les tableaux) entre francophones minoritaires et anglophones minoritaires. Le rapport souligne l'importance pour le gouvernement fédéral de reconnaître les disparités régionales et de fabriquer des programmes qui tiennent compte de la nature des regroupements, des besoins spécifiques des sous-groupes, et des écarts qu'il a maintenus malgré les intentions de redresser les inégalités. Le Programme devrait favoriser le droit des francophones à s'autodéterminer en matière d'éducation.

Ce rapport mérite une grande diffusion. Les francophones devront y apporter leurs commentaires. À l'été, l'ACELF tenait son congrès sous le titre: «L'éducation de langue française, à l'heure de l'immersion». C'est peut-être l'heure de la dernière chance.

Benoît Cazabon

André Paiement Père de la francophonie ontarienne

Dix ans déjà! Le 23 janvier 1978 mourait, à Sudbury, André Paiement. Depuis ce temps, beaucoup d'eau a coulé sous le pont franco-ontarien: CANO n'est plus. Prise de Parole et le TNO sont en pleine expansion. Mais si la collectivité peut s'exprimer aujourd'hui, elle le doit beaucoup à Paiement. Le temps de quelques années, il aura été le catalyseur et la figure de proue de jeunes francophones d'ici, tant par son implication dans le milieu artistique et culturel que par l'importance de ses pièces de théâtre. Ici, l'on pense en particulier à *Moé j'viens du Nord*, *'stie, La vie et les temps de Médéric Boileau*, *Lavalléville* et l'adaptation du *Malade imaginaire* de Molière. La réflexion qui suit prend d'ailleurs racine dans la lecture de ces pièces ainsi que dans un excellent article de Gaston Tremblay («Genèse d'éditions francophones en Ontario», *Revue du Nouvel Ontario*, no 4, 1982, p. 1-20).

L'apport de Paiement au milieu franco-ontarien et sa culture naissante fut immense. On lui doit CANO musique, qui fut le groupe le plus populaire auprès des Québécois de l'époque, de même qu'une grande implication dans le mouvement CANO original et dans la création du Théâtre du Nouvel-Ontario.

Plus encore, Paiement fut le premier à dire la francophonie ontarienne telle qu'il la percevait et à l'avoir exprimé sans ambages. Sous sa plume, l'Ontario français devient une Lavalléville mythique et refermée sur elle-même. Lavalléville est loin du monde, ce monde que Diane veut découvrir mais qu'Ambroise craint comme la peste: «Vas-y pour voir! Toronto-Canada! Montréal-Canada! N'importe où Canada et tu vas te faire manger par l'étranger». (p.24).

Ce raisonnement est imposé à la longue par Adolphe aux habitants de «sa» ville. Mais au fil des événements, Lavalléville et Adolphe devront s'ouvrir à l'étranger; les jeunes, tout en restant à Lavalléville, pourront s'émanciper. La forge dans laquelle se situe la pièce n'est plus seulement un endroit où Albert a passé sa vie à réparer toutes les pièces de toutes les machines de Lavalléville, elle devient un lieu de création authentique: Ambroise y crée maintenant des statues du soleil. Il prend nettement conscience de la force que la création éveille en lui: «Il me semble/Que pour la première fois je prends conscience de toute cette force/Que je tiens dans mes bras/Et il me semble/Que pour la première fois je m'éveille à toute cette vie/Qui vibre autour de moi». (p.78).

Dans ses pièces, Paiement dit également le passé franco-ontarien. *La vie et les temps de Médéric Boileau* met en scène un vieil homme qui ne s'y retrouve plus dans la vie «moderne». Depuis un certain temps, sa vie n'est qu'une suite de malheurs. D'abord, il perd son emploi à l'American Lumber and Export Company of Canada Limited, sous prétexte qu'il est trop vieux. Ensuite, sa famille ne veut plus de lui. Sa bru: «Si y reste icitte ça va être la même histoire qu'avant. J'vais être obligée de le garder vingt-quatre heures par jour, de le nourrir, de l'habiller, de le coucher, de le lever pis de le faire pisser! (p.48).»

Exilé en ville, Médéric est totalement dépaycé. Il est le prototype du Franco-Ontarien d'une génération passée qui ne comprend rien à la vie moderne. Comme l'affirme Gaston Tremblay dans la postface de la pièce, les vieillards de Paiement «comme la majorité des Franco-Ontariens, sont résignés. Devant un futur inacceptable et un passé qui ne s'adapte pas à la réalité du présent, ils se doivent de dire: «Mais oui, j'ai bien vécu/J'ai bien mangé/J'ai bien dormi/

J'ai fait presque tout/. Ce qu'un homme peut faire/Dans une vie/Juste une chose que je regrette/C'est que je n'ai pas eu/Encore quelques moments/Pour tout recommencer» (pp 54-55).

S'il est un texte de Paiement qui est représentatif de sa vision de la société franco-ontarienne, c'est son adaptation du *Malade imaginaire* de Molière (qui a suivi *La vie et les temps de Médéric Boileau*). Entre autres, on y remarque ce passage qui résume tout le drame de l'assimilation: «Schizophrénie! Schizophrénie! «You will» bien vouloir excuser/«Our» manière de parler/Mais nous comprenons what we say. Schizophrénie! Schizophrénie!/«Is what we be». (p.56)

Phrase visionnaire

Passage capital, car il rend avec force le drame du Franco-Ontarien: personnalité scindée, partagée entre deux langues et deux cultures. Phrase empreinte de lucidité et visionnaire aussi: n'est-ce-pas justement la thématique que reprendra Patrice Desbiens quelques années plus tard dans son recueil *L'Homme invisible/The Invisible Man*?

Brosser un tableau de l'oeuvre d'André Paiement en si peu de lignes ne lui rend pas justice. Mais au moins, un tel survol permet d'apprécier les textes et les activités d'un Franco-Ontarien fier de son identité et de son passé. Créer, inventer et vivre sa culture, voilà ce qu'a fait Paiement. Il est le premier à avoir dit aussi justement et honnêtement qui sont les Franco-Ontariens; il leur a donné une identité. En ce sens, il est vraiment le père de la francophonie ontarienne, quelqu'un qui avec ses compagnons de l'époque mérite un profond respect pour tout ce qu'il a accompli.

Michel Courchesne

Patrice DESBIENS, *Les cascadeurs de l'amour*, Sudbury, éd. Prise de Parole, 1987, 73 p.

Patrice Desbiens, poète franco-ontarien bien connu, revenait à la charge l'automne dernier avec sa sixième publication intitulée *Les cascadeurs de l'amour*.

Avec les publications telles que *L'Homme invisible/The Invisible Man* (Prise de Parole, 1981) où la parole de ce récit/story se prend en français et en anglais (mais combien la situation de l'anglophone est différente de celle du Franco-Ontarien dépossédé d'une langue et d'un pays) et *L'espace qui reste* (Prise de Parole, 1979), Desbiens nous aura habitués à un profond réalisme, parfois cruel: «L'homme invisible a tellement besoin de la chaleur de Katherine...Il a besoin d'une femme. Il a besoin d'un pays. Les deux le laissent tomber» (p. 31).

Dans *Les Cascadeurs de l'amour*, ce réalisme est moins visible. Pourquoi? L'auteur met-il en scène un personnage (le «je») qui est maître dans l'art des acrobaties comme le suggère le titre du recueil? Ou alors, est-ce un personnage qui, comme un acrobate maladroit, est en chute libre? Ces acrobaties de l'amour sont à la fois spectacle et danger: «Nous sautons d'une fenêtre du quatrième,

main dans la main, feu dans le feu, nous roulons dans la rue, entre les voitures démolies, cascadeurs, cascadeurs, cascadeurs de l'amour et on nous applaudit» (p. 69).

L'univers du récit repose sur deux personnes: «je» et «elle». Le «je», celui qui prend la parole, est constamment à la recherche d'«elle», de l'Autre. Depuis qu'à une fille, «J'ai répondu sans hésiter que je voulais être un ramasseur de vidanges» (p. 30). Plus de nouvelles d'elle. Et à l'instar de l'homme invisible, «je» cherche «elle», celle qui a «laissé tomber ma main comme une araignée entre mes jambes» (p. 30).

Tout le récit, semble-t-il, tourne autour de cette quête. Mais si «je» trouve «elle», c'est dans le passé: «Je vais vivre dans le passé et aller la voir ce soir» (p. 11). Pourtant, c'est le même «je» qui affirme: «Je m'ennuie de personne. Pour le moment» (p. 2). Faut-il se surprendre de cette contradiction? Non, puisque tout le récit est fait de contradictions. À preuve: «Quelle ville est-ce? Une ville comme une autre. C'est pas vrai. La ville est dans moi comme une femme. Quelle femme est-ce? Une femme comme une autre. C'est pas vrai» (p. 9).

Dès lors, les événements, les gestes s'emboîtent et se confondent, à tel point que toute différenciation devient difficile. À quel moment de la vie du «je» sommes-nous? «Le présent et le passé rentrent et sortent l'un dans l'autre, comme deux postes de radio pris sur la même bande. Il n'y a pas de futur,» (p. 15).

S'il y a confusion de la trame temporelle, il en va de même pour l'identité du «je». Il est rien et tout à la fois. Pour «elle», il veut être le prince et le cheval, l'armure et la blessure, l'amant et l'ami. (p. 28). Parfois, «je suis Bill le bouncer qui a été poignardé dans une bagarre de bar. Je suis un chanteur rock qui est mort d'une overdose de lui-même». (p.34)

«Je» est donc en exil, au carrefour du passé et du présent, et en lui-même. «Je me sens comme un immigrant dans mon propre corps» (p. 57). Ainsi s'exprime l'essentiel des *Cascadeurs de l'amour*. Aussi seul que je sois, je le suis également par rapport à elle. Elle est là et pourtant, elle n'y est pas; je la possède mais en même temps, je ne la possède pas. D'où la difficulté du je d'être et de coïncider avec lui-même. Il n'est pas lui-même et se voit, se vit à travers elle et autrui. En fin de compte, voilà pourquoi je l'aime. D'accord, «Elle n'est pas là. Elle ne l'a jamais été. Mais je l'aime parce qu'elle est belle, parce que ses yeux, parce que son cul, parce qu'elle est là, parce qu'elle est elle, parce qu'elle est, parce qu'elle, parce qu'» (p. 42).

Michel Courchesne

Daniel POLIQUIN, *L'Obomsawin*, Sudbury, éd. Prise de Parole, 1987, 160 p.

L'Obomsawin est le deuxième roman de Daniel Poliquin. Son premier, *Temps pascal*, a été publié en 1982.

D'entrée de jeu, Poliquin indique les coordonnées de l'intrigue: Obomsawin (le personnage principal, du moins, semble-t-il au début), le lieu, Sioux Junction et enfin le sujet du roman, soit le procès d'Obom pour incendie criminel de la maison maternelle.

Ce procès n'est qu'un prétexte qui véhicule les vraies préoccupations de l'auteur. L'esquisse du tableau social d'une région du Nord de l'Ontario. L'auteur s'interroge en particulier sur la langue des gens de l'endroit. C'est un des grands thèmes du roman, que Poliquin rend avec force en maniant habilement les techniques narratives. La narration emprunte subtilement certaines caractéristiques d'un savoureux langage populaire tout en demeurant assez correct. La perspective temporelle est mixte également: les événements sont racontés aussi bien au passé qu'au présent.

Par moment, l'auteur traite son sujet d'une façon humoristique. Chaque fois qu'il retourne dans le passé ou qu'il revient au présent, il présente des tableaux du peintre Obom et trace ses propres «tableaux» des habitants de Sioux Junction, sur un ton plutôt léger. Quelques exemples de cet humour: «Le Loup blanc avait bel et bien quelques petites fautes à se reprocher: il venait, entre autres choses, d'assassiner un colon écossais abouché avec les trafiquants de whisky américains.» (p. 29) Ou encore, au sujet d'une ancêtre de Thomas Obomsawin recueillie par les fondateurs de Sioux Junction, Ferron et Miles, qui tentent de la séduire, le narrateur affirme, non sans ironie: «La petite ne se refusa à aucun, elle n'avait toutefois pas l'habitude qu'on lui demandât la permission de la violer.» (p. 33).

Le thème de la langue porte à des réflexions de deux ordres. Tout d'abord, dans le passé, Byron Miles s'appelait Balthasar Szepticky. Mais afin de bien paraître dans la police montée, il doit prendre un nom anglais. Car comme le lui fait remarquer le responsable du recrutement: «Nobody in his right mind would pronounce that horrendous name, let alone write it.» (p. 28) Référence voilée à la situation analogue du Franco-Ontarien minoritaire qui doit s'accommoder aux idées de la majorité, au point de parfois y perdre son identité, par nécessité ou par choix.

Deuxièmement, ce qui est sans doute plus significatif, le narrateur note que tout se fait en anglais. Les différends sont réglés dans la langue de Shakespeare. Ainsi est choisi le nom Sioux Junction au début de la colonisation: «Il fut bientôt temps d'ériger la petite colonie en municipalité, avec un nom, un maire, des règlements, des archives. Ferron voulait un nom français, et Byron Miles un nom ukrainien. Comme toujours, ils réglèrent leur différend en passant par l'anglais.» (p.34)

On doit alors se poser la question suivante: à quoi sert le français? Question à laquelle répond le maître d'école, M. Yelle. Le français sert à dominer: «Si tu es bon en français, tu feras ton chemin dans la vie. Bien parler français, c'est pas seulement se respecter. C'est se faire respecter. Les gens te respectent, ils ont peur de toi, ils te pensent toujours plus intelligent que tu ne l'es en réalité.» (p. 50). Thèse que refuse l'Obomsawin comme il refuse l'anglais d'ailleurs:

«Quand je parle anglais, on dirait que c'est les autres qui parlent pour moi, y me semble que je suis jamais moi-même.» (p. 53) Voilà deux langues qui ne rejoignent pas le quotidien d'Obom. Il est donc «alingue». Mais tout est bien ainsi puisque pour s'exprimer, il a la peinture.

Il est également question de religion dans le roman. Une religion qui pour Ferron a peu d'importance. Mais à la mort de celui-ci, tout change. Les frères Sauvé, gendres du fondateur, procèdent à une réforme en profondeur. On doit maintenant aller à la messe, les hôtels et la bibliothèque sont fermés, les noms de rues changent. «La rue Voltaire devint la rue Notre-Dame, la rue Montesquieu, la rue Du-Précieux-Sang, la rue Garibaldi, la rue du Calvaire.» (p. 97-98) Et Byron Miles, après la mort de son grand ami et après tous ces changements «abjura la foi anglicane et reprit son vieux nom de Balthasar Szepticky.» (p. 99)

On pourrait affirmer que l'Obomsawin est une «fresque historique fictive». Fresque historique, car tout le roman est une suite d'évènements et de personnages qui témoignent de l'histoire de Sioux Junction. Fictive, car il s'agit bien d'un roman: un roman narré par une troisième personne, soit le troisième biographe d'Obom.

Une question doit ici être posée: qui est le personnage principal? Obom ou le narrateur? Et s'il n'y en avait aucun? Car la structure du roman pourrait bien être à l'image de Sioux Junction et du Nouvel-Ontario. En effet, on ne peut imposer des valeurs de l'extérieur à une région donnée: par exemple, l'Obom refuse l'esprit de domination attaché à la langue française. Dans cette région, on doit réinventer les valeurs, ne serait-ce que pour survivre. Dans le même sens, la notion de personnage principal est peut-être dépassée dans ce roman. Et c'est dans cette optique qu'on peut affirmer qu'il n'y en a pas.

Enfin, l'Obomsawin n'est pas sans rappeler deux textes importants de la littérature franco-ontarienne. Sioux Junction peut être perçu comme une autre Lavallée (André Paiement) par son éloignement du monde. Quant aux frères Sauvé qui imposent la religion, ils sont un prolongement d'Adolphe qui impose son autorité. Il est également intéressant de constater que les fondateurs Ferron (l'Obomsawin) et Lavallée (Lavallée) portent tous les deux le prénom Charlemagne.

Le thème de la langue de l'Obomsawin rejoint aussi celui de *l'Homme invisible*/The Invisible Man de Patrice Desbiens. En effet, à l'instar de l'Obomsawin, l'homme invisible est «alingue»; l'Obomsawin l'est par choix, l'homme invisible l'est par définition: ce dernier est divisé entre deux codes linguistiques, il est invisible dans sa langue maternelle.

L'Obomsawin est donc un roman qui questionne la société franco-ontarienne et sa langue, mais qui n'apporte que peu de réponses à ces questions. Plutôt, il suggère plusieurs pistes de recherches et d'interprétations. La richesse de ses thèmes, la couleur de ses personnages et l'humour omniprésent font que ce roman fera sans doute parler de lui.

Roger BERNARD, *De Québécois à Ontariens. La communauté franco-ontarienne*, Hearst, Les Éditions Le Nordir, 1988, 185 p.

En tant que Franco-Ontarien engagé dans plusieurs organismes et universitaire qui réfléchit sur la réalité mouvante des Franco-Ontariens, Roger Bernard s'interroge depuis plusieurs années sur le passé, le présent et le devenir de la communauté franco-ontarienne. C'est en quelque sorte une synthèse de ses réflexions que le professeur de sociologie du Collège universitaire de Hearst nous livre dans son essai publié par la nouvelle maison d'édition *Le Nordir*.

Comme sociologue, Roger Bernard analyse la communauté franco-ontarienne en utilisant deux cadres théoriques d'analyse: celui de la théorie des relations ethniques et celui du modèle interactionniste et conflictuel de Max Weber. L'auteur se situe d'abord quant aux différentes perspectives offertes par la théorie des relations ethniques: l'ethnicité n'est pas une «affaire de génétique culturelle», elle n'est pas «transmise héréditairement» comme le veut une vieille idée bien ancrée dans plusieurs études sur les Franco-Ontariens. Au contraire, «l'ethnicité est un phénomène essentiellement social qui a comme lieu principal le processus de socialisation qui permet à des personnes de partager une culture, une identité et une histoire, ou plutôt un sens que l'on attribue à l'histoire.» Ensuite, l'auteur emprunte le concept wébérien de «communalisation», soit la croyance ou le sentiment d'appartenance à un groupe ethnique, pour analyser la réalité franco-ontarienne.

À partir de ce cadre théorique, Roger Bernard passe en revue un ensemble de données quantitatives sur les migrations, les niveaux d'éducation et de revenu, la structure occupationnelle, l'urbanisation, l'assimilation et la conscience ethnique des Franco-Ontariens. Il constate que la communauté franco-ontarienne a beaucoup évolué au cours du XXe siècle, qu'à plusieurs niveaux elle a été transformée. À partir d'un noyau dur culturel fondé sur la religion et la langue, la communauté franco-ontarienne est maintenant éclatée; par conséquent l'identité franco-ontarienne passe aujourd'hui par plusieurs voies différentes dont certaines sont même contradictoires.

L'auteur répète que l'identité et le sentiment d'appartenance du Franco-Ontarien se construisent socialement: «on ne naît pas Franco-Ontarien, on le devient». Autrefois, à l'époque du noyau dur, l'identité et le sentiment d'appartenance étaient construits socialement par une série d'institutions et de réseaux d'interactions apparemment immuables. Aujourd'hui, ces assises sont changeantes. «Nous devons accepter, écrit-il, l'idée que les changements structurels (urbanisation, industrialisation, dispersion...) et culturels des dernières décennies brouillent les frontières ethniques, orientent les pratiques langagières et transmutent les représentations symboliques, et plus particulièrement le sens que nous accordons à l'origine ethnique, à la langue française et à notre histoire.» Dans ces circonstances, il est difficile, conclut-il, de comprendre comment l'identité et la communauté franco-ontarienne peuvent retrouver une quelconque unité comparable à la forme traditionnelle.

Dans cet essai, Roger Bernard analyse uniquement la dimension culturelle du Franco-Ontarien, bien qu'il mentionne à quelques reprises la nécessité d'intégrer une dimension plus matérialiste. S'il est une critique que l'on puisse adresser à l'égard de cet essai, c'est bien cette lacune matérialiste qui nous ferait apercevoir sinon comprendre davantage des réalités plus quotidiennes du

Franco-Ontarien telles le travail, le logement, la classe sociale. Comme l'écrit Yvon Thériault dans *Liaison* no. 50: «On serait tenté ici de reprocher à l'auteur sa conception trop idéaliste de l'identité ethnique. Il me semble que les identités, comme les autres phénomènes sociaux, ont besoin de nourritures terrestres. Si le fait d'apprendre la chimie et les mathématiques en français, comme le souligne l'auteur, ne conduit pas nécessairement à produire des Franco-Ontariens, il faut rappeler qu'une conscience subjective incapable de s'incarner dans des pratiques concrètes a peu de chances de se maintenir. Le sentiment d'appartenance est stimulé par les pratiques dans lesquelles sont inscrits les individus. On ne peut toutefois lui reprocher, surtout en ce moment où tous les regards sont braqués vers Toronto et la Loi 8, de nous rappeler que c'est au niveau très quotidien de la capacité à transmettre l'héritage culturel que se jouera l'avenir de l'Ontario français. C'est à ce niveau qu'on devient Franco-Ontarien.»

L'auteur nous avertit bien tout au long de son essai que son intention est d'analyser l'aspect culturel. À ce niveau, l'essai est réussi; il offre une synthèse fort intéressante des études sur les Franco-Ontariens. On ne peut qu'anticiper un deuxième essai qui rendra compte des réflexions de ce sociologue franco-ontarien engagé.

Donald Dennie

Louis-Gabriel BORDELEAU, Pierre CALVÉ, Lionel DESJARLAIS et Jean SÉGUIN, *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion, (s.1.)*, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1988, 142 pages + la bibliographie et les appendices (s.p).

Ce volume est le rapport d'une étude menée par les auteurs pour le compte du Conseil de l'éducation franco-ontarienne. L'étude porte sur l'effet des écoles d'immersion sur l'éducation dans les systèmes scolaires francophone et anglophone.

Le rapport comprend trois chapitres. Le premier traite de méthodologie et de difficultés reliées à la recherche. Le second fait le survol de facteurs décrivant les différences entre les deux systèmes et, donc, justifiant leur mission spécifique respective. Enfin, le troisième en est un d'analyse, à savoir l'impact de l'immersion sur l'éducation française.

Donc, le premier chapitre décrit surtout les paramètres de la recherche, les outils de cueillette d'information, les statistiques sur les groupes à l'étude et l'échantillonnage. Dès le départ, à la lecture du premier tableau, on remarquera qu'il y a 48,947 élèves en immersion contre 31,218 francophones. Ce simple fait justifie l'étude et éclaire déjà le rapport entre les deux groupes. Comme toujours dans les études menées par les principaux auteurs, on retrouvera, dans ce chapitre d'explication sur la méthodologie, une approche rigoureuse, claire et complète. La validation des instruments, la justification des échantillons et les précautions à prendre quant à l'interprétation des données sont toujours

présentées pour que tout le monde comprenne. L'étude vise surtout à vérifier des perceptions: perceptions que les francophones ont de leur langue, de l'école d'immersion, du fait de côtoyer les élèves d'immersion au niveau post-secondaire. L'étude vérifie des données par rapport au financement, aux inscriptions et à l'emploi. On retrouve aussi des commentaires sur la formation, la méthodologie et le matériel didactique. Enfin, les considérations socio-politiques se rapportant aux deux groupes linguistiques nationaux sont abordées moins comme point d'étude qu'à titre de revue de presse.

La difficulté majeure que les chercheurs ont rencontrée réside dans la perception que les informateurs se faisaient de l'enquête. On craignait que l'étude compare la réussite relative de chaque groupe en termes de performance linguistique.

Le second chapitre cherche à définir ce qui distingue chacun des deux systèmes d'éducation. Il s'agit donc d'un développement se fondant sur l'histoire, analysant les objectifs spécifiques et résumant des types de programmes.

Enfin, pour l'immersion, on a retenu cinq questions spécifiques. Elles se rapportent aux effets possibles de l'immersion sur la qualité de la langue maternelle (l'anglais), sur le rapport entre la langue d'enseignement et les habiletés en sciences et mathématique et, enfin, sur les répercussions sociales et psychologiques de l'enseignement par immersion. L'étude ne porte pas sur ces questions à proprement parler. On se contente de faire une revue de la littérature sans même, toujours, relever les nuances et les contradictions dans les études se rapportant à ces sujets. Par exemple, la définition de la compétence en français de ces élèves a fait l'objet de généralisations abusives. Dire que «les étudiants d'immersion précoce totale atteignent une maîtrise quasi-autochtone en compréhension orale et écrite» (page 54) en révèle plus sur l'évaluation que sur les sujets évalués. Ce sont des généralisations de ce genre qui ont alerté l'opinion publique et semé une véritable paranoïa parmi les Franco-Ontariens. Non seulement maîtrisaient-ils mal leur langue mais aussi, dorénavant, ils devraient côtoyer des personnes qui l'avaient bien apprise. La répercussion porte surtout sur le domaine de l'emploi. Fondée sur les définitions d'ordre linguistique, la qualification à un poste prend des allures aussi banales que les tests qu'on utilise pour définir la qualité linguistique.

Mais, répétons-le, ce n'était pas du ressort de l'étude d'éclaircir ces questions. L'objet premier est de vérifier l'impact de l'immersion sur l'éducation française et, dans ce chapitre, d'identifier ce qui les distingue. Le projet francophone n'est pas pris en compte par le gouvernement de l'Ontario. Les lois que l'on édicte ont trait à l'une ou l'autre des nombreuses facettes de l'éducation. C'est donc au sein d'organismes francophones que le projet se laisse déceler. On y retrouve trois buts.

L'enseignement de la langue française surgit en première place. Comme dans l'école d'immersion? La lecture du rapport ne permet pas de savoir ce qui distingue les deux projets de ce point de vue si l'on considère ce qu'il dit de la méthodologie, de la formation (plusieurs enseignants de l'immersion sont issus d'écoles de formation destinées aux francophones). En deuxième lieu, on pense à la foi. Pour des raisons historiques, langue et foi étaient liées, mais une distinction commence à s'établir (page 27) entre les deux avec l'avènement des écoles publiques françaises. Enfin, on retrouve le projet culturel. D'après les

citations utilisées dans le rapport, le souci, à ce niveau, est de l'ordre de la transmission. L'école est un lieu privilégié pour transmettre la culture. Cela va tellement de soi que de l'affirmer ne change rien. Le souci est aussi de l'ordre de «l'identité». On ne parle pas d'engagement culturel ni de dépassement culturel. Comme il est peu question d'actualisation et d'interaction dans le projet d'école française parce qu'on est trop occupé «d'améliorer la connaissance de la langue française» (tiré de A.E.S.P.F.O., 1966, page 37) (cité à la page 29 du rapport), il est évident que les activités «culturelles» ne se distinguent guère de ce qu'on ferait en langue seconde. Ce qu'on aurait aimé voir à ce point-ci, c'est un appareil critique d'analyse de discours. Le rapport se réfère à la plupart des études les plus connues pour identifier chacune des dimensions et il s'explique quant à la teneur et à la brièveté de l'analyse (page 35). Néanmoins, la pédagogie du français langue maternelle, entre autres, possède une littérature qui aurait permis de faire le point sur la question. À notre avis, cette question méritait mieux que ce qu'on retrouve autour des pages 36 et 135. Une analyse de contenu s'impose pour qu'on puisse faire avancer le débat sur la spécificité du projet culturel.

Enfin, le chapitre III étudie l'impact de l'immersion sur l'éducation française. C'est ici qu'interviennent les données tirées des instruments préparés pour l'étude: questionnaire et enquête. On y retrouve sept sections (des pages 64 à 134). On peut, au mieux, les mentionner: le financement, les inscriptions, l'admission d'anglophones dans les écoles françaises, l'emploi, les considérations socio-politiques comme la tolérance, la cohabitation des groupes ethniques, l'image que les francophones ont de leur langue et des questions connexes. On remarque combien le financement façonne les priorités (Voir en relation avec ce sujet notre compte rendu sur l'évaluation du Programme linguistique d'enseignement dans les langues officielles du Secrétariat d'état, dans le présent ouvrage, page 143). D'autres secteurs sont sans incidence, faute de données. D'autres s'expliquent par des facteurs autres que l'impact de l'immersion. Par exemple, l'image que les Franco-Ontariens se font d'eux-mêmes relève de facteurs très complexes. Si peu des répondants francophones entretiennent l'idée que la qualité du français est supérieure en immersion (13%), beaucoup croient que l'immersion aura un effet positif sur la survie de la langue des Franco-Ontariens. Le sentiment de dépendance n'est-il pas douloureusement inscrit dans la vision qui se dégage ici? Le statut légal et social qu'une langue détient marque la perception que les usagers ont d'elle.

Les lecteurs qui tiennent à approfondir les questions fondamentales que pose cette étude s'y référeront avec profit. Il importe de signaler que c'est la première fois que la problématique des rapports entre les deux modes d'éducation est évoquée aussi directement. Beaucoup reste à faire. Souvent le texte semble souffrir des mêmes maux que ceux qu'il cherche à diagnostiquer. Par précaution, pour ménager les susceptibilités, et quelques fois, pour des raisons méthodologiques justifiées, on semble éviter la confrontation, l'analyse critique et ce qui aurait mérité d'être dénoncé comme imposture. On s'explique mal aussi l'état dans lequel le texte a été publié. Les fautes de frappe sont nombreuses. Les omissions bibliographiques, les erreurs dans la numérotation des sections nuisent à la lecture. Dans certains cas, il y a lieu de s'interroger sur la forme des phrases et l'usage de certains mots. C'est dommage, compte tenu

de la question que le rapport cherchait à élucider: l'impact de l'immersion sur l'éducation française. Ou serait-ce plus généralement: l'impact de la langue anglaise sur la vie des francophones?

Benoît Cazabon

Raymond THÉBERGE et Jean LAFONTANT, éds, *Demain, la francophonie en milieu minoritaire*, Saint-Boniface (Manitoba) Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface, 1987, 302 p.

Il est toujours difficile de rendre compte d'un texte collectif. Cette tâche est d'autant plus ardue quand ce texte traite de sujets variés tenus par autant d'experts dans chacune de ces matières. C'est le cas du présent volume.

Ce volume se divise en cinq thèmes: Langue et bilinguisme comprend quatre articles; Éducation en comprend cinq; Politique, trois; Francophonie et coopération, deux; et Idéologie, un seul. Ce sont des communications présentées à un colloque organisé par le Collège universitaire de Saint-Boniface et le Regroupement des Institutions universitaires des Prairies à Winnipeg en avril 1986.

L'intention de ce colloque, telle que présentée par Raymond Théberge dans l'avant-propos, est de trois ordres. Premièrement, assurer la promotion de la recherche sur un sujet mal connu. Deuxièmement, étudier la diversité des facteurs qui influencent l'évolution d'un groupe linguistique en situation minoritaire. Enfin, assurer un meilleur avenir aux intéressés en investissant dans la création d'infrastructures propres aux francophones. C'est probablement cette troisième dimension qui justifie le titre. Nous y reviendrons en conclusion.

Dans la première partie, les études sur le bilinguisme font valoir les facteurs qui favorisent le maintien d'une langue et ceux qui permettent l'invasion d'une langue par une autre. Liliane Rodriguez présente les possibilités de défense de la langue française dans les domaines juridique, lexicologique, pédagogique et culturel. La liste des intervenants et des interventions possibles est impressionnante. Il ne s'agit pas d'une analyse pondérée permettant de juger du poids relatif de leurs effets et des réactions de la part de menaces externes. Cependant, l'auteure indique en conclusion qu'il y va des langues comme des individus. Une langue n'est pas qu'un moyen, c'est aussi une fin. Son importance est liée à l'intention de ses usagers.

Ceci nous amène aux deux articles de Réal Allard et de Rodrigue Landry. Dans le premier, les auteurs présentent le cadre théorique qui leur permet d'étudier le concept «de croyances à la vitalité ethno-linguistique». Les auteurs sont d'avis que ce concept permet de prédire l'assimilation des individus en milieu minoritaire. Dans le second article, ils poursuivent la présentation d'un cadre explicatif pour déterminer les effets additifs et les effets négatifs en matière de bilinguisme. Ensuite, ils présentent les paramètres d'une étude entreprise auprès de finissants des écoles secondaires acadiennes dans les trois provinces maritimes.

On peut se demander si, dans tous les cas au Canada français, les facteurs sociologiques et socio-psychologiques ne seront pas défavorables au maintien de la langue maternelle. Dès lors, il ne resterait que les facteurs de croyances et d'attitudes, soit les facteurs psychologiques, et qu'en conséquence, l'assimilation se passerait entre les deux oreilles d'un individu. Les auteurs ont recours à une approche interdisciplinaire pour expliquer le vecteur psychologique mais ils n'utilisent pas les dimensions sociales comme élément explicatif du système de croyances, sinon dans les grandes lignes. Les deux articles sont importants par leur clarté et la méthodologie proposée mériterait d'être utilisée ailleurs au Canada.

Paul Baril, pour sa part, nous livre les résultats d'une enquête visant à vérifier le rapport entre le maintien d'une langue d'usage et la langue d'enseignement et d'usage dans certains domaines sociaux. Il conclut qu'il y a une haute incidence entre la dominance linguistique et la langue d'enseignement. Il en va de même pour les fonctions sociales. Il qualifie le groupe à l'étude, des étudiants franco-manitobains, de bilingues «équilibrés à légère dominance anglaise».

Dans la seconde partie, les éducateurs débutent avec deux articles qui traitent de politique scolaire. D'abord, Stephen Carey traite du débat idéologique qui oppose anglophones et francophones, et francophones entre eux, en Alberta. Les options se multiplient mais les vrais enjeux sont les mêmes: la cohésion d'un groupe minoritaire face à des choix translinguistiques et transculturels. Herman Duchesne, pour sa part, analyse le contenu de la «Politique curriculaire pour l'éducation en français langue maternelle». Il dénonce l'ambiguïté des propos qu'y tient le gouvernement en regard de trois facteurs: 1^o le contrôle que détient le groupe minoritaire dans l'élaboration de politiques; 2^o le point de vue interne ou externe pris par les auteurs; 3^o la perspective culturelle adoptée. D'après lui, on y retrouve les valeurs acceptées par la masse. Ceci repose la question du leadership dont peut jouir la communauté pour former ses valeurs.

Ensuite, François Lentz nous présente les dimensions plus internes de l'école: ses pratiques pédagogiques et, en l'occurrence, la pédagogie de la communication. Si on adopte les principes de cette forme d'enseignement, on débouche nécessairement sur un système d'éducation géré par des francophones et sur un ensemble de situations de vie qui se déroulent en français. Parmi d'autres interventions, ne serait-ce que pour cette raison, cette approche est appropriée pour contrer l'assimilation. Comme dans ses autres articles, Monsieur Lentz offre plusieurs exemples pratiques pour la classe. En dernier, on retrouve un article de Monique Bélanger résumant les activités du Centre de recherche en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. La liste est impressionnante mais on aurait aimé que les textes soient commentés. À remarquer, qu'il s'agit de la seule participation franco-ontarienne.

Les trois textes sous la rubrique Politique abordent la question des droits constitutionnels des francophones de l'Ouest. On apporte de nombreuses réflexions distinguant d'une part les droits et, d'autre part, la volonté politique d'un groupe minoritaire. On y retrouve aussi des allusions à la représentativité de certains groupes communautaires: question rarement posée en milieu majoritaire. Les trois conclusions résonnent comme un seul appel: appel à la

volonté individuelle (comme si on n'avait pas fait notre part). Les textes sont éclairants mais ils sont aussi très inquiétants.

Sous Francophonie et coopération, on retrouve deux textes: le premier de Gratien Allaire, trace l'histoire du mouvement coopératif franco-albertain, et le second de Nicolas Landry, le panorama de la coopération dans le domaine des pêches en Acadie. Dans les deux cas, le lecteur ne peut s'empêcher de reconnaître l'importance du facteur économique comme maintien des liens sociolinguistiques ou, encore mieux, comme élément de stabilisation et d'avancement d'un groupe ethnique. Sur la base des faits décrits, il y aurait lieu de développer ce secteur humain dans un contexte moderne.

Enfin sous la rubrique Idéologie, on retrouve un seul texte, celui de Jean Lafontant, qui s'interroge sur les motivations qui ont mené à la fondation des hebdomadaires de l'Ouest. Nous avouons d'emblée notre penchant pour cet article que nous avons trouvé exemplaire dans sa forme et particulièrement approprié pour clore le volume. L'auteur nous fait part de sa méthodologie en menus détails. Elle relève de la sémiologie et de la sociologie de la communication. Les analyses de contenu font comprendre quelle idéologie prévalait dans ces journaux. L'auteur retrace la trame qui a pu se développer dans l'Ouest canadien en ce début de siècle. Le lecteur appréciera le jeu d'influence qui se pratiquait entre les partis politiques et le clergé. Sans qu'il en soit fait mention dans un article qui respecte les règles de la recherche, le lecteur averti ne pourra s'empêcher de comparer les attitudes prises à l'égard du nationalisme, du capitalisme et du socialisme, du conservatisme et du libéralisme, de la catholicité et de la liberté d'opinion. Les jeux de subordination ne sont pas étrangers à ce qui se vit présentement dans les journaux francophones.

On l'aura compris, nous estimons que *Demain, la francophonie en milieu minoritaire* est un texte important dans la recherche de l'identité française. Il mérite d'être lu et il se laisse lire sans effort. On peut signaler la qualité généralement bonne de l'édition. Au premier abord, on se demande quel est le principe d'unité. D'ailleurs, le titre n'a cessé de nous dérouter longtemps après nous être engagé dans le cœur du texte. Il s'agit d'un ensemble de textes bien construits et valables en eux-mêmes. Ils éclairent tous le domaine qu'ils représentent. Mais bien plus, ils indiquent souvent l'urgence de devoir se concerter en milieu de recherche sur la francophonie. Dans certains cas, on retrouve comme en écho des lectures faites sur le même sujet mais portant sur un autre groupe. La diffusion fait défaut. Il importe de signaler le besoin de créer un réseau de chercheurs afin de développer une méthodologie, un répertoire et une idéologie qui permettent de répondre à la question du titre.

Benoît Cazabon

G. GOUPIL, *Observer en classe*, Brossard, Behaviora, 1985, 88 p.
Y. LABBÉ et A. MARCHAND, *Modification du comportement et retard mental*. Brossard, Behaviora 1984, 271 p.

L'observation et la modification du comportement

La population scolaire de l'Ontario inclut un certain nombre d'enfants (10 à 15%) qui ont besoin de services spéciaux devant leur permettre un développement optimal sur les plans physique, intellectuel, social, etc. Ces enfants font partie de l'enfance exceptionnelle et sont répartis dans les catégories suivantes: anomalies d'ordre physique, anomalies d'ordre intellectuel, anomalies de communication, anomalies de comportement et anomalies multiples.

Outre les enfants de la catégorie anomalie de comportement, une forte proportion de la population de l'enfance exceptionnelle a également des problèmes de comportement associés à une difficulté plus grave. Par exemple, 40% des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (anomalies de communication) ont également des problèmes de comportement.

Ces problèmes de comportement sont une source de préoccupations pour les enseignantes et les enseignants car ils constatent que les comportements inappropriés de l'enfant peuvent influencer sa performance académique ainsi que sa relation avec ses pairs et son professeur.

Depuis quelques années la compagnie Behaviora publie des ouvrages portant sur les sciences comportementales. Certains de ceux-ci seraient susceptibles d'aider l'enseignant dans sa démarche.

Observer en classe de Georgette Goupil se veut un guide pratique qui offre une initiation à l'observation et à l'évaluation des activités en salle de classe. Il s'adresse aux intervenants du monde de l'éducation et plus particulièrement aux enseignantes et enseignants de salle de classe régulière. Le livre se divise en deux parties. La première partie représente le pourquoi et le comment de l'observation en classe alors que la seconde décrit des techniques d'observation directe en salle de classe.

La première partie du livre comporte deux éléments majeurs. D'une part, l'auteur souligne l'importance de l'observation en classe en précisant qu'elle ne doit pas être utilisée qu'en situation de crise mais qu'elle devrait plutôt être effectuée de façon constante et systématique. D'autre part, elle ne limite pas l'observation qu'aux comportements en tant qu'actes moteurs (comme se lever, écrire, parler, etc...) mais y inclut également des apprentissages cognitifs et les caractéristiques motivationnelles d'une situation d'apprentissage.

La seconde partie du livre présente des techniques d'observation comme le journal de bord, le questionnaire-guide et les grilles d'observation. Ces techniques sont bien présentées, quoiqu'elles pourraient effrayer toute personne non initiée à l'observation en classe car celles-ci, bien qu'elles soient faciles d'utilisation, exigent une rigueur que la personne non initiée pourrait ne pas posséder. Il serait donc important que l'étude de ce livre se fasse en groupe supervisé par un animateur et que le contenu du livre soit complété par de nombreux exercices pratiques. D'ailleurs, le livre en propose un certain nombre.

De plus, cette partie inclut un chapitre traitant de l'auto-observation. Il présente des techniques qui permettent à l'enseignant d'auto-observer ses comportements. L'auteur met bien en évidence l'importance d'une telle activité

car nous savons que non seulement l'enseignant peut influencer les comportements de l'élève mais que les comportements de l'élève peuvent influencer les comportements de l'enseignant. L'auto-observation permet donc à ce dernier d'analyser sa façon d'enseigner et de découvrir les interactions enseignant-élèves-enseignant.

Ce livre d'une centaine de pages se veut une initiation à l'observation en classe et, de ce fait, sa seule lecture par un enseignant ne lui permettrait pas de bien juger de la valeur d'une telle activité et ne peut le convaincre qu'il doit l'utiliser d'une façon assidue. Cependant, ce document peut certainement très bien le sensibiliser à l'observation en classe.

Le second livre, *Modification du comportement et retard mental* présente les principes béhavioristes de la modification du comportement. Son contenu pourrait se diviser en trois grandes sections. La première inclut l'observation du comportement, la seconde présente l'apprentissage du comportement et finalement la dernière est consacrée à la modification du comportement.

L'observation du comportement décrit avec précision neuf techniques d'enregistrement du comportement en précisant leurs avantages et inconvénients ainsi que les circonstances dans lesquelles chacune devrait être utilisée. La seconde section se contente de présenter les principes de base de l'apprentissage ou de l'augmentation de la fréquence d'apparition d'un comportement, soit le renforcement positif, le renforcement négatif, l'incitation, l'estompage et le façonnement. Jusque-là, le contenu du livre ne comporte aucune surprise et ressemblerait à tout autre ouvrage sur le sujet. Cependant, il n'en reste pas moins que cela représente un excellent premier contact avec les théories de la modification du comportement: les principes et techniques y sont très bien présentés et sont illustrés à l'aide d'exemples faciles à comprendre.

La section consacrée à la modification du comportement qui présente entre autres le modèle d'intervention à restriction minimale (chapitre 5) constitue la partie la plus intéressante et originale du livre. Selon les auteurs, la mise au point de ce modèle a été rendue obligatoire par le fait que:

L'utilisation de procédures punitives et aversives en vue de réduire la fréquence d'apparition de comportements indésirables a soulevé plusieurs critiques d'ordre ethnique et légal. L'objectif ne porte plus seulement sur la diminution des comportements indésirables, il vise en outre à développer et à faire augmenter la fréquence d'apparition des comportements désirables. L'utilisation de procédures renforçantes viennent s'ajouter au monde antérieur d'intervention. (p. 101)

Ce modèle classe les méthodes de modification du comportement en trois niveaux. Le niveau I réfère aux procédures ne présentant aucune propriété aversive comme le renforcement différentiel d'un comportement alternatif. Par exemple, un enfant inattentif ne recevrait l'attention de son professeur que lorsqu'il effectue une tâche que l'enseignant juge adéquate dans la situation de classe. Le niveau II comprend des procédures moyennement aversives comme l'extinction, qui demande d'ignorer le comportement inapproprié d'un enfant. Finalement, le niveau III regroupe les procédures hautement aversives comme la punition que ce soit une réprimande ou le retrait d'un privilège (e.g. un temps libre ou une récréation). Ce modèle préconise une action positive face aux

comportements des enfants en utilisant des procédures de niveau I. Les procédures du niveau II et surtout celles du niveau III ne devraient être utilisées que rarement et qu'après une analyse approfondie de la situation.

Ce chapitre présente également des procédures écologiques qui permettent d'analyser l'interaction entre l'individu et son environnement. Selon les auteurs, un environnement non stimulant qui ne suscite pas la curiosité de l'enfant entraîne fréquemment des comportements inappropriés. Souvent, le seul fait d'analyser la situation permet de trouver la cause du comportement et de l'éliminer sans grande intervention.

Ce livre, de par son titre, inclut beaucoup d'exemples portant sur le retard mental et certains sont loin de la réalité de la salle de classe régulière. Il revient donc au lecteur d'adapter le contenu du livre aux situations qu'il vit dans sa classe. De plus, la lecture critique de ce livre pourrait lui permettre d'analyser ses interventions face au comportement de ses élèves et ainsi mieux comprendre et intégrer les principes qui sous-tendent l'interaction enseignant-élèves-enseignant.

En résumé *Modification du comportement et retard mental* sont des livres dans lesquels on retrouve la rigueur et la précision propres à l'étude du comportement telle que proposée par les behavioristes. Certains pourraient les considérer trop rigides. Cependant, cette rigueur est nécessaire et permet de bien analyser une situation problématique et d'y répondre par une intervention adéquate.

Yves Herry

Marcel LAVALLÉE, *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Presses de l'Université du Québec, 1986, 262 pages, 2^e édition.

Les enfants qui connaissent des problèmes tels que la déficience mentale, la mésadaptation socio-affective et les troubles d'apprentissage etc. font partie de notre société depuis le début de l'humanité. Malheureusement, avant le début du vingtième siècle, la plupart d'eux étaient institutionnalisés et ne pouvaient profiter pleinement d'une éducation appropriée à leurs besoins.

Au cours des années, on a vu naître au Canada des associations professionnelles telles que le «Council for Exceptional Children» (1958), qui ont exercé des pressions en vue de désinstitutionnaliser les enfants exceptionnels. C'est à partir de cette période de sensibilisation que le monde de l'éducation s'est penché sur les problèmes du placement des élèves exceptionnels dans le système éducatif. Devons-nous isoler ces enfants ou les intégrer dans le milieu scolaire régulier? Après de nombreuses recherches, on a conclu que la meilleure façon d'aider les enfants en difficulté était d'intervenir très tôt à l'intérieur du système régulier d'enseignement.

Le livre de Marcel Lavallée *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* est le résultat du travail d'une équipe

composée de membres du GREC (Groupe de recherche en évaluation des curriculum) de l'université du Québec à Montréal.

L'ouvrage comprend six chapitres, dont cinq traitent de l'intégration des handicapés mentaux, auditifs, visuels et physiques, ainsi que des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Un dernier chapitre étudie les conditions d'intégration et résume les principaux problèmes normalement soulevés par l'intégration des enfants exceptionnels. Par exemple, on retrouve ici quelques réflexions sur le ratio maître/élèves, le manque de matériel didactique et la pénurie de personnes-ressources dans le domaine de l'éducation spéciale.

En se basant sur le principe que l'intégration représente pour l'élève le milieu le moins restrictif possible, Lavallée nous donne un excellent aperçu historique de l'évolution des services éducatifs, des lois et des règlements qui ont favorisé l'intégration. Il répète avec prudence que l'intégration des enfants exceptionnels dans un système scolaire régulier ne va pas sans difficultés et «que chaque type d'enfants et chaque enfant à intégrer pose des conditions particulières d'intégration, même si on est en principe favorable à son intégration». (p. 18).

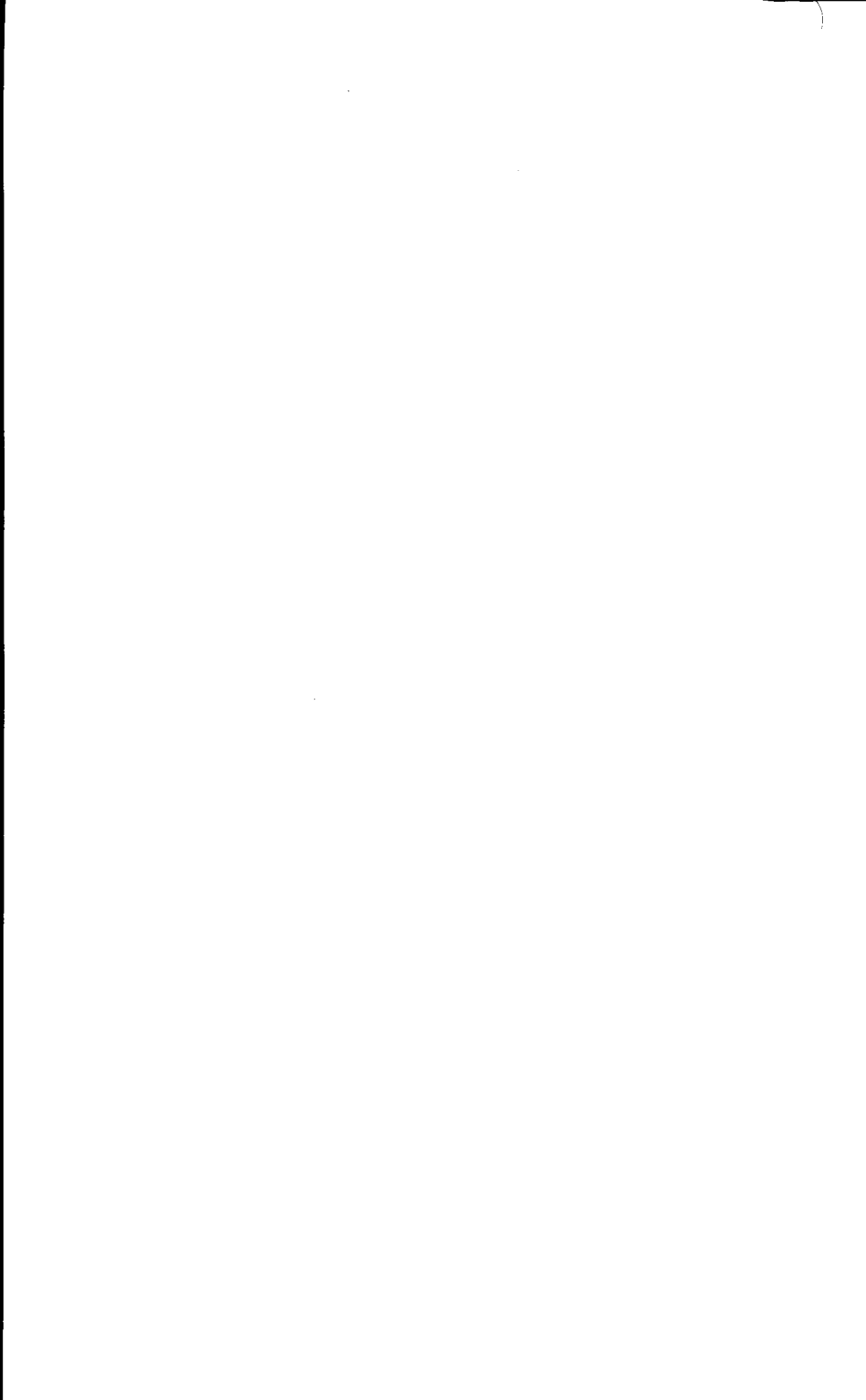
Suite à l'historique et aux définitions, les auteurs nous font part des expériences et modèles scolaires d'intégration qui ont connu des progrès satisfaisants au Québec. Par exemple, Lavallée discute du projet de la Commission scolaire La Vallières de St-Félicien (août 1980) qui rapporte «que les pairs ont participé activement à l'intégration des handicapés physiques et mentaux et qu'ils sont effectivement devenus des didacticiens» (p. 30).

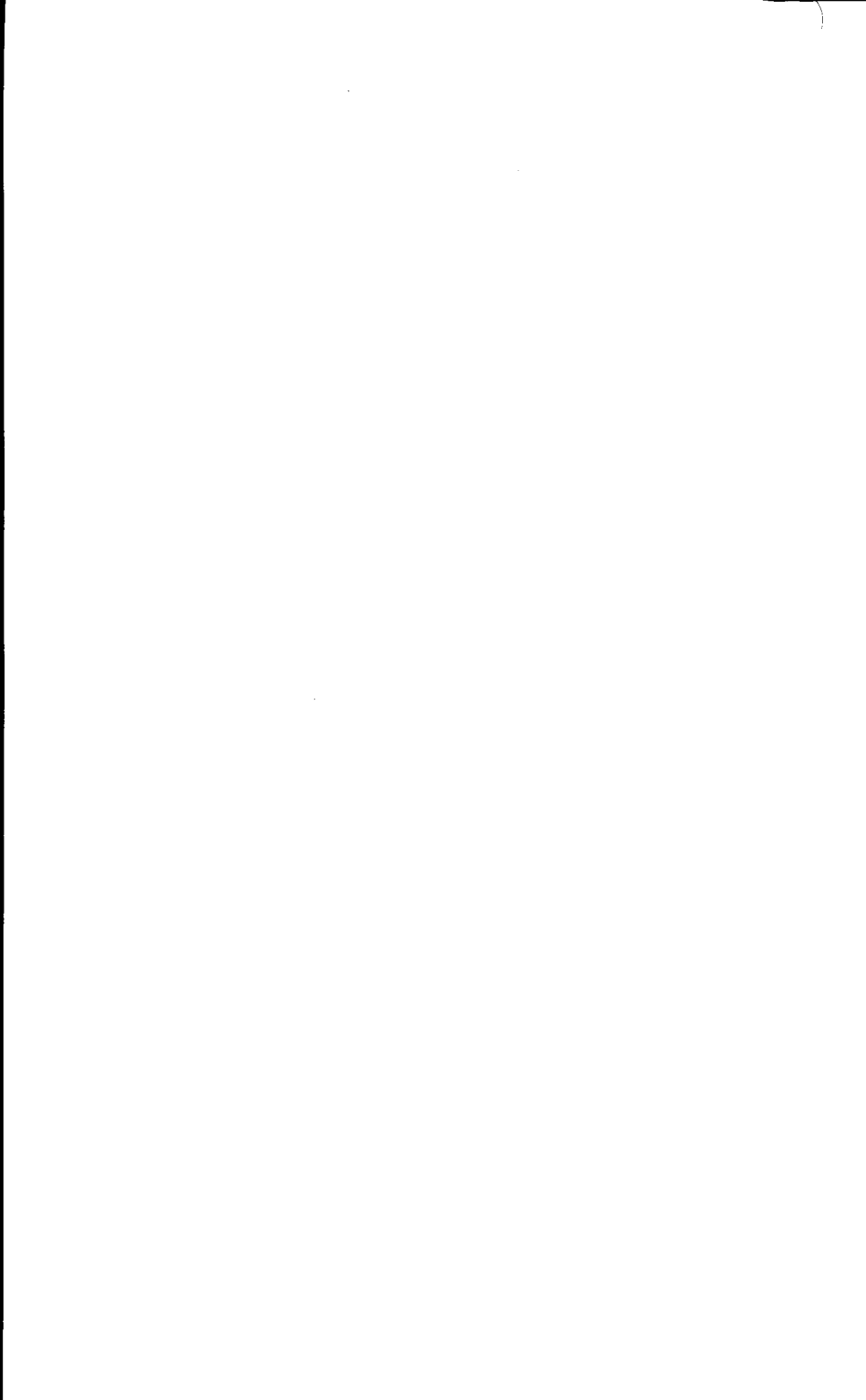
Enfin, après avoir soulevé l'importance de l'intégration des enfants exceptionnels en milieu scolaire et examiné quelques moyens d'atteindre cet objectif, Lavallée et ses collaborateurs terminent l'ouvrage avec une excellente bibliographie complémentaire à chaque chapitre.


Le processus d'intégration ne condamne pas l'handicapé à devenir un être marginalisé, comme c'est souvent le cas dans la ségrégation. Ceci n'est pas contredit, bien au contraire par le bilan que trace Lavallée.

L'ouvrage de l'équipe GREC est indispensable pour tous ceux et celles qui cherchent à façonner l'avenir des enfants exceptionnels. Une lecture consciencieuse de cet ouvrage pourrait même convaincre certains partisans de la ségrégation de réévaluer leur position.

Yvon Gauthier







Les caisses populaires de l'Ontario sont les seules institutions financières pouvant déservir les francophones dans leur langue.

Réparties à travers la province, les caisses populaires constituent une force économique et socio-culturelle au service des Franco-Ontariens/nés.



**Caisses populaires
de l'Ontario**

membres de La Fédération des caisses populaires de l'Ontario Inc.



La société historique du Nouvel-Ontario

Une banque de richesses sur notre histoire et notre patrimoine contenues dans 85 documents publiés depuis 1942.

On y a abordé une grande variété de sujets d'histoire régionale: les paroisses, les institutions (orphelinats, écoles, hôpitaux), les familles pionnières, les missionnaires, les Amérindiens, le folklore, les mines, les colonisateurs, la vie ouvrière et paysanne.

La série complète de ces «Documents historiques» est toujours disponible. Chaque numéro coûte en moyenne 8,00 \$.

Tant qu'à y être, devenez donc membre! La cotisation annuelle n'est que de 15,00 \$ et elle vous donne droit aux deux documents que la Société publie annuellement.

Derniers titres parus

82 - Gaétan Gervais et al.

Bibliographie: Histoire du Nord-Est de l'Ontario.
1985, 112p. 10 \$

83 - Gaétan Gervais et al.

Toponymes français de l'Ontario selon les cartes anciennes (avant 1764). 1985, 85 p. 7 \$

Cartes de l'Ontario français ancien (avant 1764).
1986, 24 p. 3 \$

84 - Donald Dennis

La Paroisse Sainte-Anne-des-pins de Sudbury (1883-1890): étude de démographie historique.
1986, 115 p. 8 \$

85 - Gérard Boulay

Du privé au public: les écoles secondaires franco-ontariennes à la fin des années soixante. 1986, environ 70 p. 7 \$

86 - André Bertrand

L'éducation classique au collège du Sacré-Coeur.
1988, 64 p. 10 \$

LE COLLÈGE CAMBRIAN

**Une expérience unique
en son genre!**

Que vous soyez jeunes ou moins jeunes,

Si vous avez le goût d'apprendre dans les
domaines de la technologie

du commerce

des métiers

des arts généraux

du secrétariat

des communications

des sciences de la santé ou

des services communautaires

**LE COLLÈGE COMMUNAUTAIRE CAMBRIAN
VOUS ATTEND!**

EN FRANÇAIS BIEN ENTENDU!

1400 Barrydowne
Sudbury, Ontario P3A 3V8
(705) 566-8101



Collège
Cambrian
College

Le Dictionnaire des écrits de l'Ontario français

EN PRÉPARATION

Université Laurentienne
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
(705) 675-1151

LE COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE HEARST

UNE INSTITUTION TOURNÉE VERS L'AVENIR

Pour plus de renseignements, adressez-vous au:

*Bureau des admissions
Le Collège Universitaire de Hearst
C.P. 580
Hearst, Ontario
POL 1N0
(705) 362-4841*



Allez en classe avec vos enfants.



Cette année, *Actualité pédagogique*
vous présente une nouvelle série d'émissions qui
vous montrent ce qui se passe... en classe.

Le jeudi, à 20 h 30.

TVOntario
la chaîne

du côté de la Laurentienne

est un établissement de taille modeste qui met l'accent sur l'individu et offre une gamme complète de programmes dans les Arts, les Sciences, le Génie, les Sciences infirmières, l'Éducation physique, le Service social, la Traduction, le Commerce, l'Administration des sports et l'Éducation.

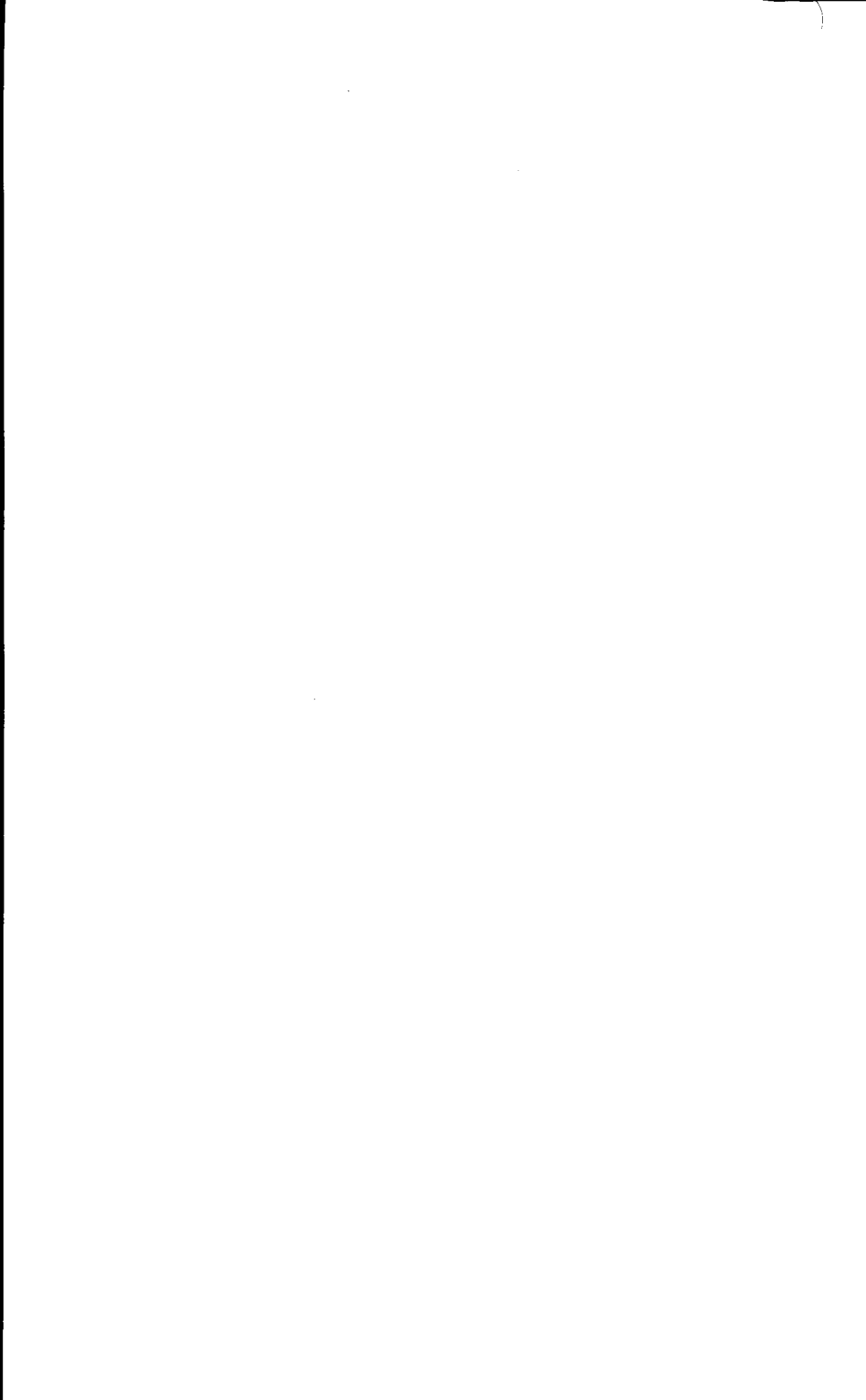
est une communauté qui compte près de 4000 étudiants et professeurs, peut accueillir 1200 personnes dans ses résidences, et possède de superbes installations sportives.

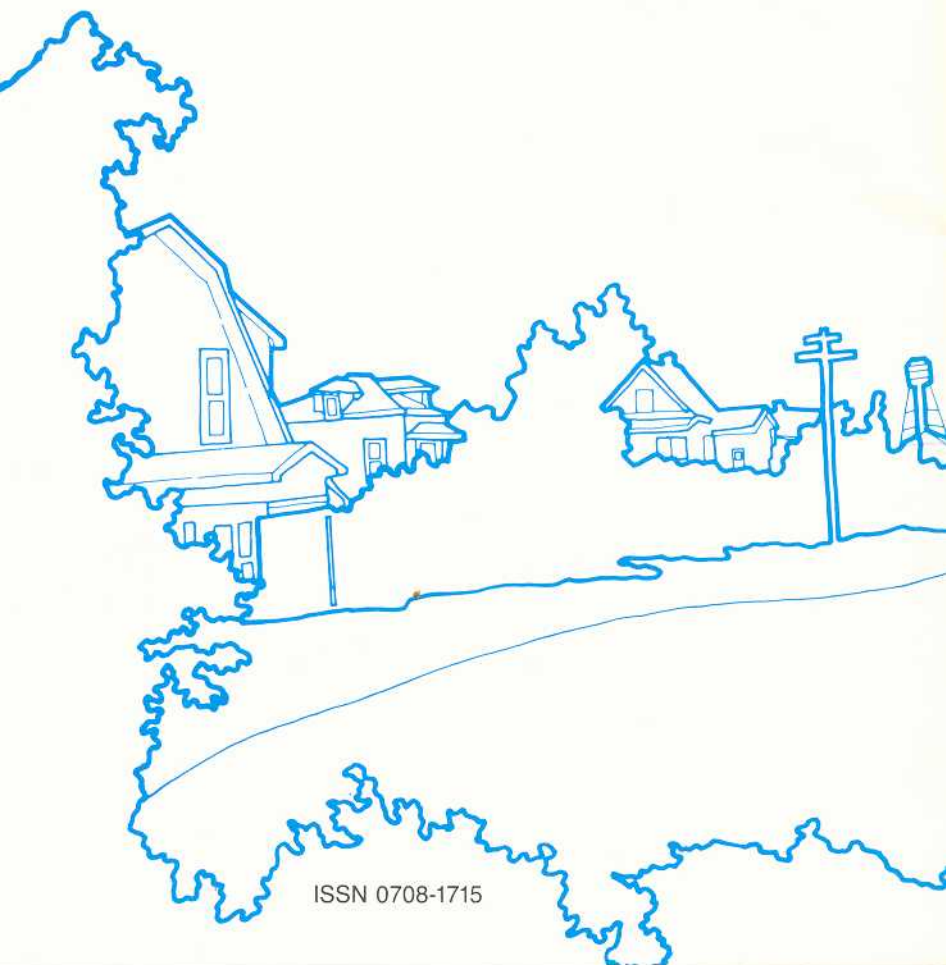
offre une visite du campus ou des conseils pédagogiques pour lesquels il suffit d'appeler le Bureau de liaison au numéro (705) 675-1151 ou 1-800-461-4030 sans frais d'interurbain.



Université
Laurentienne

Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario)
P5E 2C5





ISSN 0708-1715