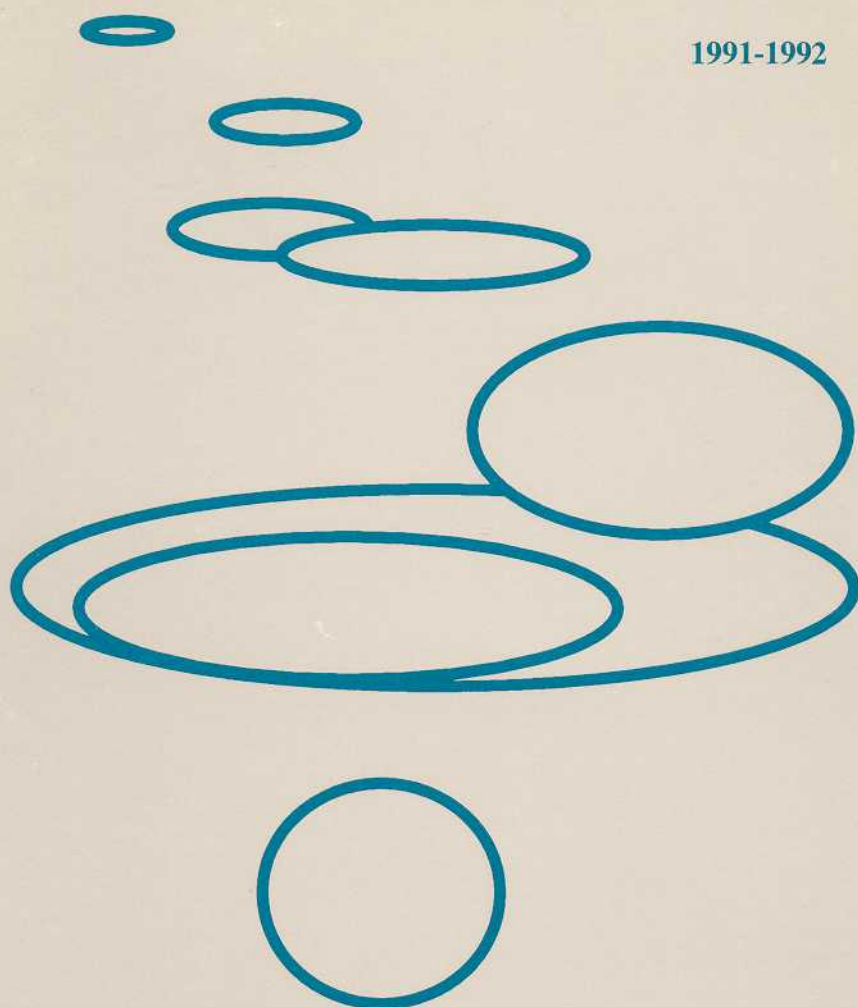


Nos 13-14

1991-1992



REVUE
DU
NOUVEL-ONTARIO





REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

Directrice :

Annette Ribordy

Comité de rédaction :

Jacqueline Gauthier-Reguigui

Simon Laflamme

Ali Reguigui

COMITÉ DE LECTURE :

André BELLEY, Université du Québec, Trois-Rivières

René DIONNE, Université d' Ottawa, Ottawa

Julien HARVEY, Centre Justice et Foi, Montréal

Joan MOUNT, Université Laurentienne, Sudbury

Normand RENAUD, Prise de Parole, Sudbury

Paul RUEST, Collège Universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

Donald DENNIE, Université Laurentienne, Sudbury

Louis-Jacques FILION, Université du Québec, Trois-Rivières

Frank McMAHON, Université d' Alberta, Edmonton

Hans-J. NIEDEREHE, Universitat Trier, Trier (Allemagne)

Jean ROBIDOUX, Faculté d' Administration, Sherbrooke

Pierre SAVARD, Université d' Ottawa, Ottawa



**Revue du Nouvel-Ontario, Numéros 13-14
1991-1992**

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

© Tous droits réservés
Institut franco-ontarien, 1993

ISSN 0708-1715



Table des matières

Présentation

Annette Ribordy 7

... sur l'entrepreneuriat

Entrepreneurs : pourquoi? comment? quoi?

Jean-Charles Cachon.....13

Les entrepreneurs franco-ontariens

Rena Blatt.....57

... sur la sécurité à domicile

La sécurité dans l'insécurité

François-Xavier Ribordy.....73

... sur la langue et l'éducation

Alphabétiser la jeunesse franco-ontarienne : quels défis à l'horizon?

Robert Arseneault.....89

Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes

David Welch.....109

Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social

Simon Laflamme et Jacques Berger133

Hommage posthume à deux membres de l'I.F.O.

Négociier sa francophonie en Ontario

† Jacques Roy.....157

Évaluation de la communication au moyen de tests

† Michael Canale.....181

Comptes rendus de lecture

Théâtre franco-ontarien : espaces ludiques, par Mariel O'Neill-Karch

Louis Bélanger.....205

Le travail et l'espoir. Migrations, développement économique et mobilité sociale Québec/Ontario par Roger Bernard

Donald Dennie.....208

La pédagogie du français et de l'hétérogénéité linguistique, par Benoît Cazabon, Julie Boissonneault et Sylvie Lafortune

Normand Renaud.....213

Anthologie de la poésie franco-ontarienne, par René Dionne, Sudbury

François Paré.....218

Roc'n'Rauque, par Normand Renaud, Liaison

Yves Lefier221

Le répertoire ethnologique de l'Ontario français. Guide bibliographique et inventaire archivistique du folklore franco-ontarien, par Jean-Pierre Pichette

Georges Bélanger.....222

UNE NOUVELLE ORIENTATION

Les changements qu'initie la Revue du Nouvel-Ontario avec ce numéro double, autant aux niveaux de la forme que du contenu, témoignent de la vitalité qu'ont acquise les recherches et les études qui portent sur les réalités franco-ontariennes depuis 15 ans.

Lorsque les fondateurs de la Revue ont décidé de lancer cette publication pour ainsi réaliser l'un des objectifs de l'Institut franco-ontarien, établi deux ans plus tôt, les auteurs aptes à y collaborer n'étaient pas très nombreux. D'où la nécessité, comme le mentionne la directrice de la Revue dans le prochain texte, d'adopter un format thématique. Aujourd'hui, les chercheurs et les chercheuses sur l'Ontario français sont nombreux ce qui reflète d'un côté la multiplication des cours et des programmes en français dans les collèges et les universités de la province, et de l'autre l'importance qu'ont acquise les réalités et les études franco-ontariennes à tous les niveaux. Il devient donc possible et même nécessaire d'ouvrir la Revue à un plus grand nombre de chercheurs et d'auteurs.

La nouvelle page couverture de la Revue symbolise aussi les transformations que vit la société franco-ontarienne. La page couverture des dernières quinze années voulait représenter le passage vers des formes urbaines qu'a connu l'Ontario français depuis la Deuxième Guerre mondiale. Cette réalité est acquise puisque l'Ontario français s'oriente vers de nouvelles formes, de nouvelles institutions qui ne sont pas encore tout à fait fixées, les responsables de la Revue ont voulu exprimer ce changement par une nouvelle maquette. Nous croyons que cette série de cercles de tailles différentes reflète davantage ces formes nouvelles et même inconnues que prendra la société franco-ontarienne à mesure qu'elle s'achemine vers un siècle nouveau. Nous sommes convaincus que les articles que publiera dorénavant la Revue sauront expliquer et analyser ce cheminement.

L'Institut remercie tous ceux et celles qui ont contribué au succès de la Revue depuis 15 ans. Il vous invite à continuer votre collaboration; il invite aussi de nouveaux collaborateurs qu'intéresse l'Ontario français, qu'intéresse aussi la diffusion de connaissances multidimensionnelles au sujet de l'Ontario français et de ce nouvel Ontario.

Donald Dennie
Directeur Institut franco-ontarien



Présentation

Avec ce numéro, la Revue du Nouvel-Ontario inaugure une nouvelle étape. Ce faisant, le comité de rédaction met en vigueur certains changements à la politique éditoriale adoptés par le Directoire scientifique de l'Institut franco-ontarien.

La Revue du Nouvel-Ontario, créée en 1978 par l'Institut franco-ontarien (IFO) a, jusqu'à aujourd'hui, publié douze numéros sur des thèmes spécifiques. Suivant cette formule, un directeur particulier était nommé pour chaque numéro; il se chargeait d'en définir le thème, de solliciter les articles et de veiller à leur publication. Cette initiative a permis à la Revue du Nouvel-Ontario de rendre compte des grands dossiers qui préoccupent la communauté franco-ontarienne.

Cette formule était appropriée au contexte social et linguistique dans lequel la revue a été fondée. Elle a permis aux chercheurs de l'IFO d'initier la recherche et la publication sur la réalité franco-ontarienne. Cette étape a maintenant été franchie. Puisque les recherches et les travaux sur la vie française en Ontario se sont développés dans un grand nombre de disciplines, il n'est plus nécessaire d'avoir recours à la formule thématique pour assurer la survie d'une revue et pour inciter les spécialistes à étudier l'Ontario français.

Il nous semble important d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que ces changements ne portent pas sur les buts de la revue mais plutôt sur les moyens d'atteindre ces buts. L'objectif de la Revue du Nouvel-Ontario est toujours de publier des articles de fond, des résultats de recherche et des rapports de lecture d'intérêt franco-ontarien. Toutefois, si certaines sections pourront porter sur un thème spécifique, la formule purement thématique est abandonnée : on ne sollicitera donc plus d'articles, les auteurs pourront, de leur propre chef soumettre leurs manuscrits au directeur de la revue.

Les directeurs de numéros sont remplacés par un directeur général à qui revient la responsabilité de la gestion et de la publication de la revue. Il est assisté dans sa tâche par les membres du comité de rédaction et par un comité de lecture regroupant des

spécialistes externes dans toutes les disciplines. Tous les articles soumis pour publication seront évalués par trois de ces spécialistes.

Il n'est donc pas surprenant qu'à divers égards, ce numéro se distingue des autres. C'est tout d'abord un numéro double, 13/14. (les superstitieux seront peut-être tentés de penser que nous avons voulu conjurer le mauvais sort!). En second lieu, ce changement à la politique éditoriale est accompagné d'une nouvelle couverture, réalisée par un artiste Ontariois, et qui reflète à la fois la réalité des années 1990 et l'évolution de la société franco-ontarienne. C'est, enfin, un numéro de transition entre la formule thématique et la nouvelle formule ouverte puisqu'il se compose de dossiers portant sur des thèmes spécifiques: l'entrepreneurship et l'enseignement du français, et qu'on y retrouve en même temps un élément de diversification avec un article portant sur la façon dont les Sudburois pratiquent la sécurité à domicile. Dans une section spéciale, nous avons tenu à rendre hommage à deux membres de l'IFO, décédés au plus fort de leur carrière, Jacques Roy et Michael Canale. Les rapports de lecture rendent compte du nombre croissant de publications dans le monde de l'édition franco-ontarienne. Enfin, nous ne saurions passer sous silence la contribution de Benoît Cazabon à la réalisation de ce numéro. C'est à lui que revient le mérite d'avoir réuni les textes qui traitent de la langue et de l'éducation.

La première section traite de l'entrepreneuriat, une facette à peine explorée de la réalité franco-ontarienne. Cette partie regroupe deux articles de nature fort différente mais qui s'agencent très bien l'un à l'autre pour nous familiariser avec l'entrepreneurship et ses implications pour l'Ontario français. En se posant la question, *Entrepreneurs, pourquoi? comment? quoi?*, Jean-Charles Cachon fait un survol des recherches menées durant les trente dernières années sur un sujet qui n'avait jusque là soulevé que peu d'intérêt, mais qui soudain pique la curiosité d'un nombre important de chercheurs. Ce faisant, il indique la voie à Rena Blatt qui nous présente un portrait exhaustif des entrepreneurs franco-ontariens par le truchement d'une étude empirique sur la nature, la structure et la gestion des petites entreprises ontariennes dirigées par des entrepreneurs francophones. Rena Blatt nous les présente de différents points de vue : profil d'exploitation, portrait financier, modèle d'emploi, sensibilisation aux programmes de l'État, enfin, usage de la langue de travail et de communication.

De l'entrepreneuriat, nous passons à la protection contre les effractions. Dans une recherche menée auprès des habitants de Sudbury, François-Xavier Ribordy nous rassure. La peur du crime, telle que fréquemment transmise par les médias d'information écrite et électronique, ne se transmet pas aux lecteurs et aux auditeurs. Tout au plus les incite-t-elle à développer toute une gamme de moyens de prévention de la victimisation.

Si, dans la section suivante, les auteurs se penchent sur une question désormais classique, la langue et l'éducation, c'est qu'il est impossible de la dissocier de la réalité franco-ontarienne. Les résultats du dernier recensement de la population viennent encore de nous le rappeler. Sur un fond historique contradictoire de l'établissement du Règlement 17, de la fondation du Collège du Sacré-Coeur puis de Prise de Parole, Robert Arseneault saisit l'occasion des dix ans de l'A.O.P.F., pour faire le point sur la problématique de l'école en milieu minoritaire. Par le truchement de six propositions, il pose des jalons qui devraient permettre de canaliser le plus efficacement possible les ressources, les efforts et les énergies de la communauté pour lui permettre de répondre le mieux possible aux abondantes demandes éducatives de la société franco-ontarienne.

La même préoccupation se retrouve dans l'article de David Welch. Il se penche, en effet, sur les conflits qui ont entouré la mise sur pied des écoles secondaires en Ontario. Son propos n'est cependant pas d'examiner le traditionnel rapport de forces francophones-anglophones, mais plutôt de faire découvrir les divergences qui existaient au sein de la communauté francophone face au rôle que devrait y jouer l'école. Doit-elle être considérée comme un véhicule de socialisation de l'enfant pour lui permettre d'acquérir les valeurs culturelles ou comme un instrument d'enseignement des matières scolaires?

Dans une étude menée auprès des étudiants francophones et anglophones de l'Université Laurentienne qui, dans certaines disciplines, sont tenus de subir un test de compétence linguistique afin d'obtenir leur diplôme, Simon Laflamme et Jacques Berger se penchent sur les aptitudes linguistiques de ces deux groupes. Après avoir exploré le sujet d'un point de vue général, ils poussent de l'avant l'analyse en s'intéressant à l'exposition à la langue, aux habitudes d'utilisation des médias, aux relations sociales et à l'évaluation personnelle des étudiants. Ils posent, sur la compétence linguistique, aussi bien des anglophones que des francophones, un

diagnostic qui, une fois de plus, contribue à détruire certains mythes bien tenaces.

Sur le même thème, l'Institut franco-ontarien tient, dans une dernière section, à rendre un hommage posthume à deux éminents linguistes. Sous le titre de *Négociier sa francophonie en Ontario*, Jacques Roy livre les résultats d'une recherche qu'il a menée peu de temps avant son décès sur la perception de la norme et de la qualité de la langue chez les étudiants du moyen-nord ontarien. Ce faisant l'auteur a voulu, «dans la foulée du recul que [lui permettait] une vingtaine d'années d'enseignement de la langue et de la linguistique aux membres du réseau laurentien», léguer en quelque sorte son testament sur cette question. Partant du postulat que l'évaluation de la communication par test est importante, Michael Canale nous présente les critères indispensables à la qualité d'un bon test. Il le fait en se penchant sur les problèmes que pose l'évaluation de la communication et sur les conditions auxquelles ce test doit répondre. Cet article pourrait bien constituer le modèle de base à l'évaluation de communication au moyen de tests puisque nombre d'autres tests et articles traitant de l'évaluation s'en inspirent.

Annette Ribordy
Directrice de la Revue

...sur l'entrepreneuriat



Entrepreneurs : pourquoi? comment? quoi?

_____ Jean-Charles Cachon

INTRODUCTION

Le terme «entrepreneur», en tant qu'agent économique, apparaît avec Cantillon en 1755. Depuis, les travaux de Say¹, Schumpeter² et Casson (1982) ont insisté sur le rôle économique de l'entrepreneur considéré comme une personne dirigeant une affaire commerciale créatrice de valeur économique. Le but de cet article, destiné aux personnes qui souhaitent se familiariser avec le domaine, est de montrer comment, depuis le début des années soixante, de nouvelles approches de recherche, utilisant principalement des outils issus de la psychologie et de la sociologie apportent des éléments de réponse à trois questions fondamentales :

1. Pourquoi devient-on entrepreneur?
2. Comment le devient-on?
3. Que font les entrepreneurs? (Quoi?)

Pour terminer, l'article propose un certain nombre de perspectives de recherche en entrepreneurship.

LA RECHERCHE EN ENTREPRENEURSHIP : UN DOMAINE EN EXPLOSION

L'entrepreneurship, en tant que domaine de recherche, est un nouveau venu dans la communauté scientifique. Son champ

1 Say, 1803; Say, 1815.

2 Schumpeter, 1928; Schumpeter, 1934; Schumpeter 1939; Schumpeter 1942; Schumpeter, 1954.

d'exploration a débuté principalement dans la sphère de la petite et moyenne entreprise (PME) au cours des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt. Par exemple, alors qu'il n'existait à peu près aucune revue scientifique consacrée à ce domaine en 1978, il en existe aujourd'hui une quinzaine en langues anglaise, française, allemande et italienne (Tableau 1). Chaque année, une dizaine de conférences scientifiques internationales ont lieu au Canada, aux États-Unis, en Europe et ailleurs. Aux États-Unis seulement, la communauté des chercheurs tient annuellement une vingtaine de colloques ou conférences sur le sujet. Depuis 1992, l'ancien monde communiste invite des consultants européens à tenir des séminaires en entrepreneurship. La conférence Babson (du nom du Babson College à Wellesley, Massachussets) publie annuellement, depuis 1981, les meilleurs articles qui lui sont présentés sous le titre *Frontiers of Entrepreneurship Research*.

Tableau 1
Revues scientifiques en entrepreneurship

Entrepreneurship Innovation and Change (Singapour)
Entrepreneurship and Regional Development (États-Unis)
Entrepreneurship Theory and Practice (États-Unis)
Internationales GewerbeArchiv (Allemagne/Suisse)
International Small Business Journal (Grande-Bretagne)
Journal of Business Venturing (États-Unis)
Journal of Small Business and Entrepreneurship (Canada)
Journal of Small Business Management (États-Unis)
Piccola Impresa (Italie)
Revue Internationale PME (Canada)
Revue PMO (Canada)
Small Business Economics (Pays-Bas)
Small Enterprise Development (Grande-Bretagne)
Small Enterprise Research (Australie)

Cette explosion d'intérêt pour un domaine considéré jusque-là comme mineur a lieu dans un contexte économique et politique où les principaux créateurs d'emploi des deux décennies suivant la seconde guerre mondiale, les gouvernements et les sociétés multinationales, ne sont plus à même de générer autant de nouveaux postes (au Canada, les grandes entreprises ont en fait connu une perte nette

d'emplois de 6,2% de 1978 à 1988). La majorité des emplois créés dans les années quatre-vingt l'ont été par des entreprises de taille petite ou moyenne (moins de deux cents employés), souvent de création récente. Ainsi, de 1978 à 1988, les PME ont créé 74% des 1,3 millions de nouveaux emplois en Ontario et 81% du total canadien de nouveaux emplois (2,7 millions). Enfin, au cours des trois premiers trimestres de 1992, les PME canadiennes créaient de l'emploi pour 352 000 personnes, tandis que la grande entreprise en licenciait 97 000.

Le phénomène accompagne également de profondes transformations sociales dans l'ensemble de l'Occident (Amérique du Nord et Europe), notamment en ce qui a trait à la création accrue d'entreprises par des femmes et à l'émergence d'une jeune génération plus souvent portée que les précédentes à créer son propre emploi (ou plus souvent «forcée» de le faire).

LES QUESTIONS FONDAMENTALES

Pourquoi? Comment? Que font-ils? Voilà les trois questions fondamentales posées par les chercheurs en entrepreneurship. Étant donné l'importance de la création de nouvelles entreprises dans notre économie, en plus de la nécessité de maintenir en vie celles qui existent déjà, les gouvernements ont compris la nécessité d'encourager la formation de futurs entrepreneurs. Cependant, l'alchimie par laquelle le phénomène entrepreneurial se concrétise donne matière à controverse, de même que son objet³. Les sections qui suivent cherchent donc, par un survol de la recherche des vingt dernières années, à présenter les bribes de réponses et les interrogations les plus importantes et les plus prometteuses.

1. POURQUOI?

Les raisons pour lesquelles des personnes se lancent en affaires sont nombreuses. Certaines réponses ont été proposées, sans

3 Pour constater l'éparpillement de la discipline, voir Rosa et al., 1989; Brockhaus et al., 1989; Herron, Sapienza et SmithCook, 1991; Bygrave and Hofer, 1991.

toujours faire l'unanimité des scientifiques, au cours des dernières années. Un certain nombre de ces réponses font cependant, à ce jour, l'unanimité⁴. La section qui suit présente une sélection de ces réponses. Le tableau 2 associe ces questions aux dimensions principales du phénomène entrepreneurial.

Tableau 2
Questions et dimensions associées à l'entrepreneurship

Questions	Dimensions
POURQUOI?	SOCIALES
	Influence familiale
	Socialisation
	Expérience adulte (travail)
	Caractéristiques socio-démographiques
	PSYCHOLOGIQUES
	Caractéristiques psychologiques
	Personnalité
	Individus et groupes
	ÉCONOMIQUES
AUTRES FACTEURS	Temps et espace
	Âge
COMMENT?	Milieus favorables
QUOI?	Valeur créée

1.1. Pourquoi? réponse numéro un : à cause d'eux-mêmes!

Un certain nombre de traits de personnalité ont été associés au fait d'être entrepreneur. Ils sont définis comme des caractéristiques

4 Gibb, 1987b; Johannisson & Nilsson, 1989; Stevenson & Jarillo, 1990.

nécessaires (mais non suffisantes) pour le devenir et ont même donné lieu à des tentatives de mesure⁵. La vraie question de recherche reste cependant de savoir quels seraient les traits de personnalité essentiels pour qu'il y ait entrepreneurship, cela en supposant que ces caractéristiques jouent vraiment un rôle.

La majeure partie des recherches publiées sous cet aspect tendent à décrire plutôt que prédire. Les premières études effectuées⁶ visaient, par des vérifications empiriques, à isoler les traits les plus caractéristiques des personnes étudiées (en général des chefs d'entreprise masculins de race blanche). Les définitions utilisées variaient d'un auteur à l'autre mais résultèrent en l'accumulation d'adjectifs relativement communs à la majorité. Selon eux, les principales caractéristiques d'un entrepreneur étaient : l'énergie, la confiance en soi, le désir d'autonomie, le besoin d'accomplissement, l'intelligence (sic), l'aversion face au risque élevé, le besoin d'être en compétition et une orientation favorable envers la créativité.

Faut-il continuer à s'intéresser aux caractéristiques personnelles des entrepreneurs? Pour Caird⁷, une théorie de l'entrepreneurship fondée sur de seules caractéristiques psychologiques considérées comme fixes et non-évolutives⁸ négligerait la dimension temporelle de la nature humaine et son constant changement face à son environnement. Nous en reparlerons.

La recherche portant sur les caractéristiques des entrepreneurs est très importante et a donné beaucoup de réponses sur la nature de l'entrepreneurship. Malgré la confusion apparente, les spécialistes sont d'accord sur l'importance de certains traits de personnalité dans le phénomène entrepreneurial⁹. Ceux-ci sont résumés au tableau 3 et seront discutés plus loin.

5 Caird, 1990; Caird, 1991a; Caird, 1991b; Caird, 1992.

6 Comegys, 1976; Gasse 1982c, Gasse, 1976; Gasse, 1979; Gasse 1981; Gasse, 1982a; Gasse, 1982b; Gomolka, 1977; Hornaday & Bunker, 1970; Hornaday & Aboud, 1971; Kets de Vries, 1977; Smith & Miner, 1983; Swayne & Tucker, 1973; Welsch and White, 1978.

7 Caird, 1990; Caird, 1992.

8 Un aspect en discussion chez les psychologues eux-mêmes, voir Buss, 1991 sur la psychologie évolutive.

9 Gibb, 1987b; Bygrave, 1989a; Shaver and Scott, 1991.

Tableau 3
Cractéristiques de personnalité associées à l'entrepreneurship

Créativité et innovation
 Besoin d'indépendance
 Besoin d'accomplissement
 Tendance à la prise de risques modérés
 Internalité
 Sexe

1.1.1 Ce sont des créateurs et des innovateurs

La créativité et l'innovation sont généralement associées à des firmes ayant une croissance supérieure à la moyenne en termes de ventes, dirigées par des personnes constamment à la recherche de nouvelles idées, qui introduisent de nouvelles manières de procéder et de nouveaux produits et s'associent à des gens qui partagent des valeurs et habitudes similaires¹⁰.

Selon certains¹¹, les entrepreneurs ont un comportement particulièrement innovateur et créatif, alors que leur recherche du gain financier représente seulement une raison mineure pour devenir employés à leur compte. La gestion de l'innovation est également considérée comme le principal défi auquel les entrepreneurs font face afin de faire concurrence à leurs adversaires¹².

1.1.2 Ils ont besoin d'indépendance

Souvent, les études de cas d'entrepreneurship révèlent que le désir d'avoir la «complète direction de sa vie» (Collins and Moore, 1964) est l'explication fréquemment donnée comme motif de création d'une entreprise (Clutterbuck & Devine, 1985). Le besoin

10 Hornaday & Aboud, 1971; Brereton, 1974; Schein, 1974.

11 Palmer, 1971; Watkins, 1973; Backman, 1983; Ettinger, 1983; Carland et al., Olson and Bosserman, 1984; Scherer, 1984.

12 MacMillan, 1983; Martin, 1984; Rojas 1988.

d'indépendance ou d'autonomie, a été mentionné souvent dans la littérature comme attribut des entrepreneurs¹³.

Collins and Moore (1964 : 161) considèrent le désir d'autonomie comme facteur de base dans la création d'une nouvelle entreprise, mais assorti d'une certaine ambiguïté :

«C'est le moment le plus indépendant et le plus créatif de la carrière de l'entrepreneur... Il a rompu complètement et irrévocablement avec son passé. Il n'assume plus ses responsabilités et obligations précédentes... Durant un instant diffus de sa vie il a cette autonomie dont il est affamé... À partir de ce moment-là, il va sacrifier une partie importante de cette autonomie...»

Les observations de Collins et Moore, deux pionniers de la recherche en entrepreneurship, suggèrent que, bien qu'ayant un fort besoin d'indépendance, les entrepreneurs sont prêts à sacrifier cette indépendance dans la mesure où ils peuvent choisir comment. En d'autres termes, le sacrifice de leur autonomie est acceptable tant qu'ils ne la perçoivent pas comme étant imposée par une autre personne ou un groupe (comme ce serait le cas en étant employé salarié). La perte d'autonomie ou d'indépendance résultant des pressions de l'organisation qu'il contrôle est perçue par l'entrepreneur comme faisant partie du jeu.

1.1.3 Ils ont besoin de s'accomplir

En tant que construit psychologique, le besoin d'accomplissement tel que défini par McClelland¹⁴ appliqué aux entrepreneurs a fait l'objet d'importantes controverses. Les personnes ayant un fort besoin d'accomplissement sont décrites comme ayant cinq attributs de comportement qui, selon McClelland, les prédisposeraient à l'entrepreneurship et la créativité :

13 Cole, 1959; Stepanek, 1960; Collins and Moore, 1964; Smith, 1967; Watkins, 1976; Scanlan, 1979; Scott, 1980; Jacobowitz and Vilder, 1982; Cachon, 1988.

14 McClelland, 1961; McClelland, 1962; McClelland, 1965; McClelland, 1968; McClelland, 1987.

- 1) Une propension modérée à prendre des risques, basée sur la compétence plutôt que sur la croyance au hasard;
- 2) La prise de responsabilité personnelle face aux décisions;
- 3) Le désir de connaître les résultats concrets des décisions prises, par exemple sous forme monétaire, dans un laps de temps prévisible;
- 4) Une activité énergique et innovatrice;
- 5) La capacité de planifier à long terme.

Plusieurs chercheurs ont tenté de vérifier la présence constante de tendances significativement élevées à l'accomplissement parmi les entrepreneurs, mais les résultats restent controversés. Alors que McClelland¹⁵ et d'autres¹⁶ ont observé des niveaux d'accomplissement élevés parmi les entrepreneurs qu'ils comparaient à d'autres professions, plusieurs études du même genre ne pouvaient parvenir aux mêmes conclusions¹⁷.

Le concept d'accomplissement tel que défini par McClelland est attaqué également comme étant le résultat de la socialisation des hommes comparés aux femmes, dans le sens où ses caractéristiques correspondent mieux au comportement masculin accepté dans la société¹⁸, Raph, Goldberg & Passow (1966) ont fait la preuve que, dans l'adolescence, le processus de socialisation augmente la tendance à un moindre niveau d'accomplissement chez les femmes.

D'autres études cherchaient à identifier ce que représente la notion d'accomplissement appliquée aux femmes. Certains chercheurs ont trouvé que, chez les femmes, le besoin d'accomplissement était surtout orienté vers la tâche (Veroff & Feld, 1970), tandis que d'autres l'identifient comme un sous-produit de la manière dont les

15 McClelland, 1961; McClelland, 1965.

16 Wainer & Rubin, 1969; Hornaday & Bunker, 1970; Hornaday & Aboud, 1971; Inkson, 1971; Komives, 1972; Lachman, 1980; Smith & Miner, 1983.

17 Schrage, 1965; Deeks, 1976; Panday & Tewary, 1979; Hull, Bosley & Udell, 1980; Sexton & Bowman, 1983; Khan, 1986; Begley & Boyd, 1987; Plaschka, 1987.

18 Cachon & Carter, 1989; Campbell, 1989.

femmes ont été socialisées, sur les compétences en interaction sociales¹⁹. Il ne serait guère surprenant de voir émerger une nouvelle théorie de l'accomplissement tenant compte des différences sociales entre les sexes. Une telle théorie «duale» de l'accomplissement permettrait de mieux comprendre les problèmes auxquels les femmes font face dans un milieu où le travail reste dominé par des valeurs principalement masculines. Plusieurs études montrent que le «plafond de verre» auquel se heurtent tant de femmes existe dans la psyché féminine aussi bien que dans la psyché masculine²⁰.

Enfin, certains critiques de la notion d'accomplissement ont des doutes sur la validité des instruments utilisés pour sa mesure (Gasse, 1982c), de l'adaptation de McClelland du test projectif TAT (Thematic Apperception Test) de Murray, aux tests auto-administrés (Edwards Personal Preference Schedule, EPPS; Étude de Différences Individuelles de Mehrabian; Jackson Preference Inventory, JPI). D'autres auteurs ne voient tout simplement pas pourquoi il y aurait une relation particulière entre l'accomplissement en tant que besoin et l'entrepreneurship, par rapport à d'autres activités²¹; ils doutent également que l'on puisse former les gens à développer un besoin d'accomplissement par l'éducation (et, en conséquence à créer des entreprises) comme l'a prétendu McClelland²². Le besoin d'accomplissement en tant que caractéristique entrepreneuriale continue donc d'alimenter les débats entre certains chercheurs mais n'est plus considéré comme une question importante.

1.1.4 Ils prennent des risques calculés

Le risque calculé, ou risque modéré, est défini par plusieurs comme une situation incertaine où, dans un contexte donné, une personne a des possibilités de succès raisonnables qui peuvent être directement accrues par les décisions et les actions prises par cette

19 Crandall, 1963; Veroff, 1969; Stein & Bailey, 1975; Veroff, McClelland & Ruhland, 1975.

20 Marshall, 1984; Marshall, 1990; Nicholson & West, 1988; Dumas, 1992.

21 Brockhaus, 1982; Low & MacMillan, 1988.

22 Brockhaus, 1982; Gibb, 1987a

personne²³. Le risque calculé a également été décrit par Atkinson (1957) et Liles (1974) comme une perception : celle d'un choix à faire entre recevoir des récompenses (personnelles et financières) par opposition à connaître des échecs (banqueroute, perte de liens familiaux). De manière similaire, Dickson & Giglierano (1986) distinguent :

- 1) Le risque de s'engager dans une affaire qui échoue (ou «risque de couler le bateau») et
- 2) Le risque de manquer une affaire qui aurait réussi (ou «risque de manquer le bateau»).

Ces perspectives dichotomiques sur le risque entrepreneurial sont cohérentes avec l'hypothèse de Davidsson (1989) selon laquelle, chez les entrepreneurs, la prise de risque est spécifique à certains domaines et certaines situations (voir aussi (Low & McMillan, 1988) et pourrait évoluer graduellement au fur et à mesure des répétitions de situations similaires dans le temps²⁴.

Les spécialistes s'accordent pour considérer la prise de risques calculés comme étant une caractéristique qui différencie les entrepreneurs des autres individus²⁵.

1.1.5 Ils ont le sentiment de contrôler leur environnement

L'internalité décrit un concept de soi où l'individu attribue sa performance à sa propre responsabilité plutôt qu'à celle des autres et où il croit qu'il peut modifier son environnement (plutôt que de se croire soumis à la chance et au destin, ce qui est le cas du concept de soi opposé, ou externalité). Ce concept de soi conduit également l'individu à penser qu'il a de bonnes chances de pouvoir orienter sa

23 Hornaday, 1982; Gasse, 1984.

24 Van de Ven et al., 1984; Gibb, 1987c

25 Cantillon, 1755; McClelland, 1961; McClelland, 1965; McClelland, 1968; Palmer, 1971; Doctors & Juris, 1971; Cooper & Komives, 1972; Mancuso, 1975; Timmons, 1978; Hull, Bosley & Udell, 1980; Jacobowitz & Vilder, 1982; Sexton & Bowman, 1983; Schwer & Yucelt, 1984; Williams, 1985; Gibb, 1987b; Caird, 1991a et 1991b; Caird, 1991a

vie comme il l'entend dans le futur. La notion d'internalité-externalité a été développée par Rotter²⁶ dans le cadre de sa théorie de l'apprentissage social par le renforcement. La théorie de Rotter suggère que le niveau d'internalité ou d'externalité peut varier dans le temps, selon la direction positive ou négative des renforcements provenant du milieu social face à des comportements individuels basés sur le concept de soi développé au préalable.

Les entrepreneurs ont tendance à présenter un concept de soi plus fort vers l'internalité que la population en général, c'est du moins l'avis d'une majorité de chercheurs²⁷. Cachon (1988) a également présenté l'hypothèse selon laquelle les fondateurs d'organisations auraient encore plus tendance à présenter un concept de soi interne que les dirigeants d'organisations qu'ils ont acquises (par achat ou héritage).

Sur le plan méthodologique, il est intéressant de noter que la notion d'internalité-externalité a intéressé plusieurs chercheurs²⁸. Plusieurs instruments ont été développés et normalisés auprès de nombreux groupes; ils font l'objet d'une large utilisation. En dehors de l'échelle de Rotter, mentionnons parmi les plus utilisées (dans le domaine de l'entrepreneurship): celles de Levenson et Miller (1976), Valecha et Ostrom (1974), Neal & Seeman (1964) et King (1985).

1.1.6 Ce sont des hommes!

Le fait d'appartenir au sexe masculin est un avantage indéniable pour toute personne désireuse de se lancer en affaires. La même chose reste vraie lorsqu'il s'agit de gérer un hôpital, une caisse populaire, une banque, une firme d'ingénieurs, d'avocats ou d'architectes, une station de radio ou un centre culturel. La société occidentale continue de subtilement décourager les femmes de se lancer en affaires (même si, en 1991, plus d'entreprises avaient été créées par des femmes que par des hommes en Amérique du Nord) ou de convoiter les postes de commande les plus prestigieux.

26 Rotter, 1964; Rotter, 1966; Rotter, 1990; voir aussi Joe, 1971.

27 Brockhaus, 1980; Brockhaus, 1980b; Brockhaus, 1982; Panday & Tewary, 1979; Perry et al., 1986; Begley & Boyd, 1986; Cachon & Cotton, 1987.

28 Voir Lefcourt, 1981; Lefcourt, 1982; Lefcourt, 1983; Lefcourt, 1984.

Bien que la recherche sur l'entrepreneursip chez les femmes soit récente, elle a déjà fourni suffisamment de preuves pour que nous puissions affirmer ce qui précède (voir tableau 4). Elle a également abouti à des embryons de solutions, en particulier en Grande-Bretagne et au Canada. Aux États-Unis, le milieu de l'entrepreneursip féminin place beaucoup d'espoir dans la présidence Clinton pour redresser la situation. Au Canada, c'est l'entreprise publique qui a pris certaines initiatives (le gouvernement fédéral, quant à lui, a encore à créer un nombre suffisant de garderies pour les enfants des femmes au travail en dehors de leur domicile) : action positive, services spéciaux, planification des congés de maternité et autres.

Ces recherches ont également fait ressortir les points saillants suivants :

- Il est difficile pour les femmes de choisir des carrières qui ne leur sont pas traditionnellement réservées ou qui ne sont pas conformes à leur rôle traditionnel²⁹;
- La société les programme à devenir dépendantes des hommes et de leurs rôles sociaux et ces rôles sont constamment renforcés par le système scolaire aux niveaux primaire et secondaire³⁰. Cela conduit les femmes à vivre un conflit constant, provoqué par une société à dominance masculine, entre leur rôle de carrière et leur rôle social de femmes³¹;
- Les femmes sont généralement reléguées aux postes inférieurs³²;
- Les femmes sont souvent victimes de discrimination au travail³³.

29 O'Leary, 1974; Terborg, 1977; Van der Merwe, 1978; Van der Merwe, 1979; Cook, 1979; Feldberg & Glenn, 1979; Fitzgerald & Crites, 1980; Mescon & Stevens, 1982; Chusmin, 1983; Lavoie, 1979; Lavoie, 1983a; Lavoie, 1983a; Watkins & Watkins, 1984; Burke, Belcourt & Lee-Gosselin, 1989.

30 Dowling, 1981; Goffe & Scase, 1983; Waddell, 1983; Lavoie, 1987.

31 Henning & Jardim, 1977; Jabes, 1980; Gilbert, Holahan and Manning, 1981; Longstreth, Stafford & Maulding, 1987.

32 Weaver, 1979; Hay, 1980; Giasson, 1981; Lee-Gosselin & Grisé, 1986; Lee-Gosselin & Grisé, 1990; Marshall, 1990.

33 Newman, 1978; Rose and Andiappan, 1978; Warihay, 1980.

Tableau 4
La recherche en entrepreneurship féminin : Sélection de références 1975-1992

1975	Schreier
1976	Schwartz
1977	Desmarest-Lisky
1978	Burr; Winter
1979	Brief, VanSell, & Aldag; DeCarlo & Lyons; Lavoie; Olsen, Sprengle, & Russell
1981	Auster & Auster; Charboneau; Collom; Humphreys & McClung
1982	Diffley; Pellegrino & Reese; Scase & Goffee
1983	Hisrich & Brush; Lavoie; Stevenson
1984	Hisrich; Hisrich & Brush; Watkins & Watkins; White
1985	Devine & Clutterbuck; Goffee & Scase; Granrose & Hochner; Gregg; Hisrich & Brush
1986	Bowen & Hisrich; Carsrud & Olm; Grisé & Lee-Gosselin; Hisrich & Brush; Lee-Gosselin & Grisé; Nelton; Olsen; Scott
1987	Belcourt; Belcourt; Cohen; Cromie; Lavoie; Longstreth, Stafford & Mauldin; Marokjovic; Neider; Nelson; Rusen; Stevenson; Van der Wees & Romijn; Towler
1988	Barnett & Barnett; Cannon et al.; Carter et al.; Carter & Cannon; Grisé, Lee-Gosselin, & Paquet; Lavoie; Olsen; Sexton & Bowman-Upton; Solomon & Fernald; Stevenson; Swift & Riding
1989	Aldrich et al.; Burke, Belcourt, & Lee-Gosselin; Birley; Cachon & Carter; Campbell; Knight; Smeltzer & Fann
1990	Lee-Gosselin & Grisé; Miskin & Rose; Moore; Scherer, Brodzinski & Wiebe; Stoner, Hartman & Arora
1991	Alayé-Flénon & Lee-Gosselin; Campbell; Carland & Carland; Fagenson & Marcus
1992	Andre; Brush; Buttner & Rosen; Carter & Cannon; Dumas; Fisher; Olson & Currie; Shragge & Glass

1.1.7 Commentaires

Au cours des années 1970-1990, une bonne trentaine de traits de personnalité ont été étudiés en relation avec l'entrepreneurship, dans

la majorité des cas sans donner de résultats probants³⁴. Une perspective plus axée sur l'origine sociale des entrepreneurs a permis de relier leurs activités à leur socialisation. Cette perspective permet surtout de répondre, au moins partiellement, à la question : pourquoi?

1.2 Pourquoi? réponse numéro deux : à cause de leurs origines!

L'expérience familiale, vécue de la naissance à l'âge adulte, est considérée comme un déterminant de l'apprentissage de l'entrepreneurship. Trois aspects de cette expérience ont fait l'objet d'études empiriques en relation avec l'entrepreneurship : le statut social de la famille d'origine (les parents étaient-ils ou non des entrepreneurs), la dynamique familiale et la structure de la famille d'origine.

1.2.1 Statut social de la famille d'origine

Le lien entre le type d'activité des parents et le fait pour leurs enfants de créer leur entreprise a été établi à maintes reprises³⁵. En Amérique du Nord, les auteurs observent que de 50%³⁶ à 70% des dirigeants d'entreprises rapportent que leurs parents étaient eux-mêmes employés à leur compte³⁷. Certaines études internationales suggèrent l'existence de tendances similaires de par le monde³⁸. Il semble donc que le milieu familial représente une véritable école de l'entrepreneurship. Cependant, aucune recherche n'a encore tenté de trouver pourquoi les 30% à 50% d'enfants restants ne sont pas devenus eux-mêmes (elles-mêmes?) entrepreneurs.

34 Voir Gibb, 1987b.

35 Shapero & Soko, 1982; Goldthorpe et al., 1987; Scott & Twomey, 1988; Blackburn & Curran, 1989; Rosa, 1989; Rosa & Cachon, 1989.

36 Litvak & Maule, 1974; Litvak & Maule, 1976; Scanlan, 1980.

37 Komives, 1974; Mancuso, 1984.

38 Shapero, 1980; Shapero, 1984; Aldrich & Waldinger, 1990.

1.2.2 La dynamique familiale

La dynamique familiale concerne l'interaction à long terme entre l'entrepreneur, sa famille et le changement des structures familiales. La question principale est de savoir comment les problèmes reliés à la concentration et à la transmission du pouvoir de gestion de l'entreprise sont réglés dans le contexte des structures familiales (mariages, enfants, successions). Ce domaine, très étudié, n'en finit plus de présenter la complexité des interactions entre structures familiales et structures d'entreprises³⁹.

1.2.3 La structure de la famille d'origine

La structure familiale est considérée comme l'un des déterminants de la personnalité (Toman, 1962). C'est surtout la structure de rang que l'on a plusieurs fois tenté d'associer à l'entrepreneurship en observant qu'un nombre proportionnellement élevé d'entrepreneurs étaient fils (sic) uniques ou enfants aînés⁴⁰. Bien entendu, ces études négligeaient de mentionner que les milieux familiaux observés concernaient un groupe social bien précis (des Nord-Américains de langue anglaise et de race blanche) où les fils aînés ont tendance à être choisis avant les autres enfants pour succéder au père (Berenbein, 1984). Cette situation n'enlève cependant rien à la question de savoir s'il existe des relations entre certains éléments de la structure familiale et l'entrepreneurship.

Dumas (1992) a commencé à soulever un certain nombre de questions concernant les relations pères-filles dans quelques entreprises familiales de Californie du Sud. Ces questions touchent notamment la place des filles dans l'entreprise familiale, les conflits de rôles (par exemple, le père peu-éduqué-président face à la fille-

39 Voir Levinson, 1971; Minuchen, 1974; Barry, 1975; Gelinier & Gaultier, 1975; Olsen et al., 1979; Olsen et al., 1983; Davis & Stern, 1980; Alcorn, 1982; Davis, 1983; Lansberg, 1983; Boldizzoni, 1984; Boldizzoni, 1984 a; Rosenblatt et al., 1985; Gabor, 1986; Nelton, 1986; Churchill & Hatten, 1987; Voydanoff, 1987; Ward, 1987; Barnett & Barnett, 1988; Hollander & Elman, 1988; McCollom, 1988; Olsen, 1986; Olsen, 1988; Kinnier et al., 1990; Bowman-Upton & Seaman, 1991; Clifford, Niakant & Hamilton, 1991; Ponthieu et al., 1991.

40 Mancuso, 1974; Mancuso, 1984; Henning & Jardim, 1977; Kierulff, 1979; Petrof, 1980; Hisrich & Brush, 1984; Moore & Cox, 1990; Hisrich & Peters, 1992.

MBA-vice-présidente) et les situations d'ambiguïté, et la formation de l'identité entrepreneuriale.

D'autres questions de recherche se posent également : Qu'en est-il de la famille très nombreuse face à l'entrepreneurship? Existe-t-il d'autres facteurs qui influencent le potentiel d'entrepreneurship (patriarcat, matriarcat, égalité des rôles, conflit ou divorce des parents)? Existe-t-il des réseaux d'entrepreneurs familiaux?

1.3 Pourquoi? Réponse numéro trois : à cause de leurs croyances!

1.3.1 Ils ont des croyances quant à leur rôle social

Alors que les entrepreneurs nord-américains ont tendance à s'auto-évaluer relativement haut dans l'échelle sociale⁴¹, un segment significatif d'entrepreneurs britanniques ont été identifiés par Bechhofer et al., (1974), comme étant des marginaux vivant en dehors de la société :

1. Parce qu'ils ne sont pas des travailleurs manuels;
2. Parce qu'étant seulement propriétaires de faibles capitaux, ils ne font pas partie de la classe moyenne bourgeoise.

Ces entrepreneurs sont considérés par les sociologues britanniques comme constituant par eux-mêmes une classe sociale, *la petite bourgeoisie*. Scase (1974) montre en effet que, après avoir étudié les déterminants des classes sociales en Grande-Bretagne, la fortune et la naissance venaient en premier, devant l'éducation et la profession. Ne possédant aucun de ces déterminants, l'entrepreneur-propriétaire d'une petite entreprise se trouve en dehors des classes sociales et ne peut donc qu'en former une à part. Cette conclusion a mené toute une école de sociologues de l'entrepreneurship à étudier l'hypothèse de la marginalité de l'entrepreneur.

41 Knoepfel, 1974; Shapero, 1984.

La théorie de la marginalité s'est vue renforcée par les études montrant que l'entrepreneurship est souvent une situation où un individu ou un groupe en difficulté se voit forcé de se créer un emploi : minorités ethniques, chômeurs, employés de grandes organisations au climat anonyme⁴². D'autre part, l'isolement social des chefs d'entreprise a été constaté des deux côtés de l'Atlantique⁴³. En général, seule une fraction d'entre eux sont membres d'une chambre de commerce ou d'associations ou groupes communautaires⁴⁴.

L'isolement dont semblent faire preuve ces entrepreneurs socialement marginaux pourrait être relié à leurs valeurs et croyances, notamment celles relatives au besoin d'indépendance et à la valeur accordée au travail. Selon Bechhofer & Elliott (1981), leurs activités professionnelles leur prennent tant de leur temps qu'ils sont dans l'obligation de limiter leurs interactions sociales à leur famille et à un cercle limité d'amis. Ils auront également tendance à avoir des relations sociales sporadiques⁴⁵. Ces réseaux constituent au demeurant à la fois un moyen de valorisation personnelle et un moyen de maintenir les contacts nécessaires à la survie de l'entreprise⁴⁶.

Malgré la découverte de toutes sortes de preuves de marginalité parmi un certain groupe de chefs d'entreprise, il semble également que d'autres facteurs sociaux influencent le comportement social des entrepreneurs. La plupart des recherches sur la marginalité des entrepreneurs les identifient comme étant ultra-conservateurs, mais on a pu en identifier d'autres à l'opposé du continuum politique (Goffee & Scase, 1985). D'autres, enfin, ont montré que la variabilité du contexte dans lequel une entreprise se crée (dynamisme, turbulence, difficultés inattendues) rend les notions sociales inopérantes et, somme toute négligeables (Carter & Cannon, 1988).

42 Curran, 1986; Curran, 1989; Burrows, 1991.

43 Kets de Vries, 1977; Aldrich et al., 1986; Bechhofer et al., 1989.

44 Elliott et al., 1982; Curran and Downing, 1989.

45 Ce que Reynolds, 1991:63 appelle des «liens relâchés» ou «weak ties».

46 Birley, Cromie & Myers, 1991; Carswell, 1990; Birley, Nyers & Cromie, 1989; Johannisson & Nilsson, 1989; Jarillo, 1988; Cibin & Fallani, 1988; Johannisson, 1986; Birley, 1985a; Vesper, 1990.

1.3.2 Ils ont un système de valeurs particulier

Les entrepreneurs ont été longtemps associés à des croyances typiques de celles des classes moyennes. En Grande-Bretagne, la vague thatchériste a remis ces valeurs au goût du jour. Collins et Moore aux États-Unis et une école de sociologues britanniques se rejoignent pour identifier un système de valeurs particulier à certains entrepreneurs. Il serait cependant imprudent de vouloir généraliser leurs conclusions, mais elles permettent de mieux cerner ce qu'il y a de marginal chez beaucoup d'entrepreneurs.

Dans une étude en profondeur de 82 entrepreneurs américains, Collins et Moore font ressortir les dominantes suivantes dans la gamme de croyances de leurs sujets :

1. Ils croient en six valeurs typiques des classes moyennes (tableau 5), valeurs similaires à celles qui composent l'éthique protestante wébérienne;
2. Ils ne recherchent pas la mobilité sociale;
3. La structure de leur personnalité est déséquilibrée dans le sens où ils sont capables de travailler jusqu'à souffrir de fatigue chronique;

Tableau 5
Collins et Moore : Les valeurs sociales des entrepreneurs

-
1. Les valeurs et les expériences de l'enfance sont inférieures à celles de l'âge adulte.
 2. Les enfants doivent honorer, dans l'ordre, leur mère et leur père.
 3. L'esprit est en soi supérieur au corps.
 4. Il est mal de faire étalage de ses capacités dans le but de se faire valoir.
 5. Il est mal d'être infidèle.
 6. La paresse est un mal.
-

Source : Collins et Moore, 1964 : 59-60.

4. Ils ont du mal à résoudre des problèmes, difficulté associée à leur vision dichotomique du monde (bien/mal; travail/plaisir; patron/syndicat). Les études sociologiques de la petite bourgeoisie britannique⁴⁷ contiennent des observations similaires.

5. Pour les satisfaire, leurs relations avec leurs subordonnés doivent être soit de nature patriarcale, soit de protecteur à protégé. En conséquence, les relations de travail ont tendance à être soit extrêmement bonnes, soit extrêmement mauvaises.

6. La majorité de leurs relations sociales ont lieu avec d'autres entrepreneurs de sexe masculin, qui représentent le groupe social où ils se sentent le moins menacés.

7. Ils ont besoin d'échapper à l'autorité et refusent de s'y «soumettre.»

8. Ils se sentent mal à l'aise en présence de fortes présences autoritaires masculines.

9. Leurs relations avec les femmes sont soit maternelles (bonnes), soit de séduction (mauvaises).

Selon Collins et Moore, les valeurs et attitudes qu'ils ont relevées seraient le résultat d'une absence de solution au complexe d'Oedipe de leurs répondants. Prenant un point de vue différent, Bechhofer et al. (1974) rapportent des attitudes similaires en Grande-Bretagne parmi les entrepreneurs petits-bourgeois :

1. Une croyance profonde aux avantages de l'«indépendance» (que l'on peut relier au concept de «fuite devant l'autorité» décrit ci-dessus);

2. Une méfiance face à la bureaucratie, le contrôle et l'interventionnisme;

3. Une aversion au changement.

47 Bechhofer et al., 1974; Bechhofer & Elliott, 1976; Bechhofer & Elliott, 1978; Bechhofer & Elliott, 1981; Scase & Goffee, 1982.

Bien que l'approche psychanalytique de Collins et Moore soit peu développée en entrepreneurship, elle semble prometteuse pour expliquer les attitudes et croyances d'un segment semble-t-il important de la population entrepreneuriale.

1.3.3 Religion? ethnicité?

Une discussion sur la relation religion-entrepreneurship se doit de commenter Weber (1930), qui a postulé l'existence d'une relation directe entre la création d'entreprises et la religion luthérienne dans l'Allemagne du début du siècle. La popularité du livre a conduit de nombreux épigones de Weber à interpréter ce postulat comme étant applicable à toutes sortes de cultures. Cependant, les quelques validations empiriques qui ont été tentées depuis ont donné peu de résultats. Celles effectuées au Canada⁴⁸ ont réussi à prouver que les personnes de religion juive créaient proportionnellement plus d'entreprises que celles de religion protestante ou catholique. Cependant, ces études n'ont pas pu isoler l'effet de la religion, vu qu'il se confond avec l'origine ethnique. En Allemagne, par contre, Klandt (1984) n'a pu vérifier le postulat de Weber en comparant Luthériens et Calvinistes allemands; il a cependant pu établir une plus forte tendance à l'entrepreneurship chez les Luthériens, par rapport aux Catholiques.

La relation religion-ethnicité-entrepreneurship est difficile à séparer. Beaucoup de minorités ethniques de par le monde sont en même temps des minorités religieuses. Regroupées en petites communautés, la recherche de l'auto-suffisance les conduit naturellement à créer des entreprises. Dans de nombreux cas (Léon, 1977), elles sont poussées à le faire à cause de privations ou de diverses formes d'oppression (religieuse, raciale).

48 Litvak & Maule, 1974; Gasse, 1981; Gasse, 1984.

1.4 Pourquoi? réponse numéro quatre : à cause de ce qu'ils savent!

1.4.1 Ils sont bien éduqués

Le niveau d'éducation observé chez les entrepreneurs, relativement bas dans les années soixante et avant, a graduellement augmenté au-dessus du niveau observé dans la population⁴⁹, particulièrement chez les femmes⁵⁰, qui n'hésitent pas à poursuivre leurs études à l'âge adulte (Carter & Cannon, 1992).

1.4.2 Ils sont expérimentés

L'expérience de la vie et du secteur économique d'implantation est un facteur souvent relié à la création d'entreprises. Cette expérience est liée à l'âge, à l'expérience d'emploi et aux compétences sociales.

La majorité des personnes impliquées dans des créations d'entreprises ont entre 18 et 44 ans (Ronstadt, 1983b). Reynolds (1991) note qu'il est rare de voir des individus de plus de 50 ans ou de moins de 18 ans créer une entreprise. En fait, la trentaine est l'âge le plus fréquemment cité pour coïncider avec une accumulation suffisante de savoir-faire dans un domaine⁵¹ et de compétences sociales pour fonder une entreprise viable. Ces compétences sociales sont reliées à l'obtention et l'échange d'informations utiles, mais n'ont encore fait l'objet que de quelques recherches⁵².

1.5 Pourquoi? réponse numéro cinq : parce que c'est facile!

Cette réponse paraîtra peu conventionnelle. Pourtant plusieurs recherches ont démontré l'importance de certains facteurs sociétaux pour encourager la création de nouvelles entreprises⁵³, notamment :

49 Roberts, 1968; Litvak and Maule, 1973; Litvak and Maule, 1974; Brockhaus, 1982; Gasse, 1982a; Mancuso, 1984.

50 Charbonneau, 1981; Hisrich & Brush, 1983; Hisrich & Peters, 1992.

51 Romanelli, 1987; Romanelli, 1989; Mitton, 1990.

52 Birley, 1985; Aldrich & Zimmer, 1986; Johannisson & Nilsson, 1989; Birley, Cromie & Myers, 1991.

53 Stinchcombe, 1965; Wilken, 1979; Weiss, 1987; Carroll, Delacroix & Goodstein, 1988.

- Les crises sociales, politiques ou économiques;
- Les incitations gouvernementales (fiscalité, subventions);
- L'amélioration de facteurs économiques (éducation, technologie, moyens de production) et non-économiques (mobilité sociale, hygiène, idéologie, ambitions collectives).

2. COMMENT?

Bygrave et Hofer (1991) répondent à la question «Comment?» en parlant d'un *processus* dont les principales caractéristiques seraient les suivantes (p. 17) :

L'entrepreneurship :

- « Débute comme une action humaine volontaire;
- Il a lieu au niveau de la firme individuelle;
- Il implique un changement d'état;
- Il implique une discontinuité;
- C'est un processus holistique;
- C'est un processus dynamique;
- Il est unique;
- Il implique beaucoup de variables antécédentes;
- Ses résultats sont très sensibles aux conditions initiales de ces variables.»

Cette description résume bien les approches prises récemment par les chercheurs pour expliquer comment se produit le phénomène entrepreneurial, c'est-à-dire comme une succession d'interactions complexes qui ont lieu au cours d'un laps de temps de durée variable. Ses composantes (voir tableau 6) ont été discutées en détail dans certaines publications⁵⁴.

54 Gibb & Ritchie, 1981; Gibb & Scott, 1984a; Chell, 1985a; Chell, 1985b; Gibb, 1987b; Klandt, 1987; Chell, 1990; McMullan & Long, 1990; Vesper, 1990; Gartner & Starr, 1992; Scott & Anderson, 1992b.

La division des composantes entre motivateurs, moyens et champs d'opportunité est empruntée à Scott et Anderson (1992), alors que la répartition des facteurs en quatre catégories résume la majorité des modèles présentés dans la littérature. Les médiateurs servent à décrire les événements nécessaires à l'émergence de l'entrepreneurs : les processus comprennent la socialisation et l'acquisition de maturité; les expériences représentent les activités volontaires ou non qui, dans un délai donné, vont se charger de sens et venir influencer l'activité entrepreneuriale; enfin les interactions représentent les liens nécessaires entre les différentes composantes, venant ainsi dynamiser le processus entrepreneurial.

Tableau 6
Comment? Les composantes du processus entrepreneurial

1. Motivateurs

Facteurs sociaux :

- Relations
- Équipe de travail
- «Know-who»

Facteurs de situation :

- Circonstances personnelles
- Événements externes
- «Know-how»

2. Moyens

Facteurs organisationnels :

- Technologie
- Ressources (humaines et financières)

3. Champs d'opportunités

Facteurs contextuels :

- Environnement économique et politique
- Espace
- Temps

4. Médiateurs

- Processus
 - Expériences
 - Interactions
-

3. QUOI?

Les économistes ont été les premiers à étudier l'entrepreneur en tant qu'agent économique, s'adressant ainsi à l'objet de son activité, plutôt que de chercher à savoir pourquoi ou comment. Ce faisant, les économistes classiques⁵⁵ ont développé des théories qui respectaient l'idéal de rationalité style «*homo economicus*» dans la prise de décision, évacuant ainsi toute la dimension non-rationnelle du phénomène entrepreneurial. Des économistes plus récents comme Casson (1982), Kirzner (1985) ou Loasby (1990) se heurtent constamment au problème d'intégrer l'entrepreneurship à des théories de l'équilibre qui requièrent des changements de comportements rationnels chez les agents économiques.

S'il semble acceptable d'établir que les entrepreneurs n'agissent pas rationnellement au sens des économistes, il devient difficile de dire que l'objet de l'entrepreneurship est une activité purement économique. Son aspect unique et innovateur empêche sa modélisation pour les mêmes raisons (Kirchhoff, 1991).

Bygrave (1989b) a proposé une perspective nouvelle pour examiner ce que font les entrepreneurs : en se basant sur des formules de physique fractale, il a développé, sur la base de données empiriques, une théorie du «*chaos entrepreneurial*» capable d'englober les situations de turbulences, d'essais, d'échecs, de réussites et de catastrophes qui caractérisent les activités des entrepreneurs et les conséquences de leurs actions. D'autres modèles (feedback économique et théorie des catastrophes) ont été également évoqués par le même auteur (Bygrave & Hofer, 1991).

Filion (1990a, 1990b, 1991a et 1991b) propose un métamodèle de l'entrepreneurship dans lequel la vision développée par l'entrepreneur suite à diverses expériences, jumelée à sa capacité à développer son propre réseau de relations, lui sert à effectuer un lien dynamique entre l'image qu'il a du monde (*Weltanschauung*) et ses actions en tant qu'entrepreneur. Pour Filion, cette vision, toujours changeante, va s'élargissant au fur et à mesure que l'entrepreneur développe sa créativité et voit la concrétisation de ses objectifs.

55 Cantillon, 1755; Schumpeter, 1928; Schumpeter, 1934; Schumpeter, 1939; Schumpeter, 1942; Schumpeter, 1954; Say, 1803; Say, 1815; Walras, 1953.

Tableau 7
Ce que font les entrepreneurs : la perspective de Schumpeter

-
1. Ils introduisent de nouveaux biens et services;
 2. Ils introduisent de nouvelles méthodes de production;
 3. Ils ouvrent de nouveaux marchés;
 4. Ils découvrent de nouvelles sources d'approvisionnement;
 5. Ils réorganisent des industries.
-

Source : Schumpeter, 1934

La vision de Schumpeter est commune à la majorité des chercheurs en ce qu'elle considère que l'objet de l'entrepreneurship est de nature strictement économique. Pourtant, il existe de plus en plus de preuves que l'entrepreneurship pourrait être examiné dans une perspective beaucoup plus large qui s'étendrait au secteur public et para-public, aux organisations sans but lucratif et peut-être même aux organisations illégales⁵⁶. Si tel est le cas, il faudra revenir à la question du «pourquoi?» dans une perspective beaucoup plus vaste.

DISCUSSION

La recherche en entrepreneurship reste relativement centrée sur les composantes du phénomène prises individuellement plutôt que sur une vision d'ensemble, dans la mesure où :

1. L'objet de l'entrepreneurship est contesté;
2. Les modèles existants n'ont pas été vérifiés empiriquement;
3. Les chercheurs dans le domaine proviennent de disciplines très disparates (économie, psychologie, histoire, sociologie, anthropologie, finance).

Le texte qui précède permet cependant d'identifier quelques avenues de recherche pour le futur, sur des points encore mal connus. Si l'on se base sur les quatre types de facteurs cités au tableau 6, nous observons que les facteurs de situation ont été les plus étudiés

56 Tanzi, 1982; Weiss, 1987; Feige, 1989; de Soto, 1989.

mais qu'il reste beaucoup à découvrir pour ce qui est des trois autres facteurs. Par exemple, les facteurs sociaux, qui servent surtout à véhiculer de l'information, fonctionnent selon des mécanismes mal connus; les facteurs contextuels (temps, environnement, espace) sont mal délimités; enfin, les facteurs organisationnels sont surtout étudiés au niveau du fonctionnement de l'entreprise existante plutôt qu'au niveau de sa création.

D'autre part, la question du niveau d'analyse en entrepreneurship se pose et chaque chercheur devrait se la poser : étudie-t-on l'entrepreneur en tant qu'individu? en tant que membre d'un groupe (familial ou autre)? étudie-t-on l'entreprise? la famille? l'objet de l'entreprise? Les questions de méthodologie se posent également et, avec elles, celles liées à la multidisciplinarité.

D'autres questions de recherche sont liées à la nécessité d'une approche de l'entrepreneurship qui soit globale plutôt que nationale. Wortman et Birkenholz (1991) ont développé un cadre conceptuel qui permettrait une telle approche : les macroenvironnements (national et international) influencent le microenvironnement, ce dernier étant constitué par les manifestations organisationnelles de l'entrepreneurship (entreprises, organisations sans but lucratif, gouvernements, d'une part, entrepreneurship individuel ou entrepreneurship organisationnel, d'autre part).

Enfin, les tendances les plus récentes de la recherche en entrepreneurship visent à adopter de nouvelles méthodologies, empruntées à des disciplines jusqu'ici peu intéressées au domaine : ainsi en est-il des anthropologues écossais Rosa et Bowes (1990), qui proposent l'application de méthodes de travail anthropologiques pour l'étude des entrepreneurs dans notre société (contrairement à l'étude de l'entrepreneurship dans les sociétés dites primitives, champ traditionnel des anthropologues). Cependant, le choix des méthodes de recherche en entrepreneurship est loin de faire l'unanimité, les quantitativistes (la plupart Nord-Américains) s'opposant aux tenants de méthodes qualitatives, ou d'approches combinant les mesures qualitatives et quantitatives.

Pour conclure, disons que, comme domaine de recherche en pleine évolution, l'entrepreneurship recèle une mine de questions non résolues. Pourtant cette discipline couvre l'une des facettes les plus fascinantes de l'activité humaine, l'obsession de créer.

RÉFÉRENCES

- Alayé-Flénon, H., et H. Lee-Gosselin (1991) : Caractéristiques de l'entrepreneurship féminin dans un pays en voie de développement, in *Actes du 8^e Colloque International du Conseil International de la Petite Entreprise*, p. 1-19.
- Alcorn, P.B. (1982) : *Success and Survival in the Family-Owned Business*. New York : Warner Books.
- Aldrich, H., Reese, P.R., Dubini, P., Rosen, B., and B. Woodward (1989) : Women on the verge of a breakthrough : Networking among entrepreneurs, in the United States and Italy, in R.B. Brockhaus, et al. (eds.) : *Frontiers of Entrepreneurship Research 1989*. p. 560-574.
- Aldrich, H., and R. Waldinger (1990) : Ethnicity and entrepreneurship, in *Annual Review of Sociology*. 16 : 111-135.
- Aldrich, H., and C. Zimmer (1986) : Entrepreneurship through social networks, in D.L. Sexton and R.W. Smilor (eds.) : *The Art and Science of Entrepreneurship*. Cambridge : Ballinger.
- Andre, R. (1992) : A national profile of women's participation in networks of small business leaders, in *Journal of Small Business Management*. 30(1) : 66-73.
- Atkinson, J.W. (1957) : Motivational determinants of risk-taking behavior, in *Psychological Review*. 64 : 359-372.
- Auster, C.J., and D. Auster (1981) : Factors influencing women's choices of nontraditional careers, in *Vocational Guidance Quarterly*. 29 : 253-263.
- Averitt, R. (1968) : *The Dual Economy*. New York, NY : Norton.
- Backman, J. (Ed.) (1983) : *Entrepreneurship and the Outlook for America*. New York, NY : Free Press.
- Barnett, F., and S. Barnett (1988) : *Working Together : Entrepreneurial Couples*. Berkeley, CA : Ten Speed Press.
- Barry, B. (1975) : The development of the organisation structure in the family firm, in *Journal of General Management*. Autumn : 41-59.
- Bechhofer, F., Elliott, B., Rushforth, M., and R. Bland (1974) : The Petits Bourgeois in the class Structure : the case of the small shopkeepers, in Parkin, F., (ed.) : *The Social Analysis of Class Structure*. London : Tavistock, p. 103-128.
- Bechhofer, F., and B. Elliott (1976) : Persistence and change : the Petite Bourgeoisie in industrial society, in *European Journal of Sociology*. 17.
- Bechhofer, F., and B. Elliott (1978) : The voice of small business and the politics of survival in *Sociological Review*. 26 : 57-88.
- Bechhofer, F., and B. Elliott (1981) : Petit property : the survival of a moral economy, in Bechhofer, F., and B. Elliott, (eds.) *The Petite Bourgeoisie : Comparative Studies of the Uneasy Stratum*. London : Macmillan, p. 182-200.
- Begley, T.P., and D.P. Boyd (1986) : A comparison of entrepreneurs and managers of small business firms, in *Journal of Management*. 13(1) : 9-18.
- Belcourt, M. (1987) : Nothing to loose : Entrepreneurial behaviour of female entrepreneurs, in *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 4(2) : 199-210.

- Belcourt, M. (1987a) : Sociological factors associated with female entrepreneurship, in **Journal of Small Business and Entrepreneurship**. 4 (3) : 22-31.
- Berenbeim, R.E. (1984) : **From owner to professional management : Problems in transition**. Report no. 851. New York : The Conference Board, Inc.
- Birley, S. (1985) : The role of networks in the entrepreneurial process, in Bruce A. Kirchoff, (ed.) : **Frontiers of Entrepreneurship Research-1985**. Wellesley, MA : Babson College, p. 325-337.
- Birley, S. (1989) : Female entrepreneurs : Are they really any different?, in **Journal of Small Business Management**. 27(1): 32-37.
- Birley, S., Myers, A., and S. Cromie (1989) : Entrepreneurial networks : some concepts and empirical evidence, in **Twelfth National Small Firms Research and Policy Conference Proceedings**. London : London Docklands Business School.
- Birley, S., Cromie, S., and A. Myers (1991) : Entrepreneurial networks: their emergence in Ireland and overseas, in **International Small Business Journal**. 9 (4) : 56-74.
- Blackburn, R.A., and J. Curran (1989) : The future of the small firm : Attitudes of young people to entrepreneurship, in **Twelfth National Small Business Research and Policy Conference Proceedings**. London : London Docklands Business School.
- Boldizzoni, D. (1984a) : **Oltre la formazzone apparente**. Milano : Ed. del Sole 24 Ore.
- Boldizzoni, D. (1984b) : **La Piccola Impresa**. Milano : Ed. del Sole 24 Ore.
- Bowen, D.D. and R.D. Hisrich (1986) : The female entrepreneur: A career development perspective, in **Academy of Management Review**. 11 : 391-406.
- Bowman-Upton, N., Seaman, S.L., and P. Dyer (1991) : A preliminary analysis of family system types in family businesses, in T.G. Verser (ed.) : **Entrepreneurship in On-going organisations : USASBE Sixth Conference Proceedings**. San Diego, CA : USASBE, p. 150-56.
- Brereton, P.R. (1974) : The qualifications for entrepreneurship, in **Journal of Small Business Management**. 12(4) : 1-3.
- Brief, A.P., Van Sell, M., and R.J. Aldag (1979) : Vocational decision-making among women : implications for organizational behavior, in **Academy of Management Review**. 4 (4) : 521-530.
- Brockhaus, R.H. (1980) : Psychological and environmental factors which distinguish the successful from the unsuccessful entrepreneur: a longitudinal study, in **Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Academy of Management**. p. 368-372.
- Brockhaus, R.H., (1982) : The psychology of the entrepreneur, in C.A. Kent, D.L. Sexton and K.H. Vesper (eds.) : **Encyclopedia of Entrepreneurship**. Englewood-Cliffs, NJ : Prentice-Hall, p. 39-57.
- Brockhaus, R.H., Churchill, N.C., Katz, J.A., Kirchoff, B.A., Vesper, K.H., and W.E. Wetzel (1989) : **Frontiers of Entrepreneurship Research - 1989**. Wellesley, MA : Babson College.
- Brush, C.G. (1992) : Research on women business owners: Past trends, a new perspective and future directions, in **Entrepreneurship Training and Practice**. 16 (4): 5-30.

- Burke, R.J., Belcourt, M., and H. Lee-Gosselin (1989) : **Work and Family in the Lives of Female Entrepreneurs**. London, Ontario : National Centre for Management Research and Development, Working Paper Series No. NC 89-27.
- Burr, P.L. (1978) : A look at the female entrepreneur, in **American Journal of Small Business**. 2(3) : 1-4.
- Burrows, R. (1991) : Who are the contemporary British Petty Bourgeoisie?, in **International Small Business Journal**. 9 (2) : 12-25.
- Buss, D.M. (1991) : Evolutionary Personality Psychology, in **Annual Review of Psychology**. 42 : 459-491.
- Buttner, E.H., and B. Rosen (1992) : Rejection in the loan application process : male and female entrepreneurs' perceptions and subsequent intentions, in **Journal of Small Business Management**. 30 (1) : 58-65.
- Bygrave, W.D. (1989a) : The Entrepreneurship Paradigm (I) : A philosophical look at its research methodologies, in **Entrepreneurship Theory and Practice**. 14(1) : 7-26.
- Bygrave, W.D. (1989b) : The Entrepreneurship Paradigm (II) : Chaos and catastrophes among quantum jumps?, in **Entrepreneurship Theory and Practice**. 14 (2) : 7-30.
- Bygrave, W.D., and C.W. Hofer (1991) : Theorizing about entrepreneurship, in **Entrepreneurship Theory and Practice**. 16 (2) : 13-22.
- Cachon, J.-C., and G.B. Cotton (1987) : Assessing the entrepreneurial orientation in the instructional setting: testing a model, in **Journal of Small Business and Entrepreneurship**. 4 (4) : 44-52.
- Cachon, J.-C. (1987) : Entrepreneurial training : A framework for research and policy formulation, in **Tenth National Small Firms Policy and Research Conference Proceedings**. Cranfield : Cranfield Business School.
- Cachon, J.-C. (1988) : Venture creators and firm buyers : a comparison of attitudes towards government help and locus of control, in Bruce A. Kirchoff, (ed.) **Frontiers of Entrepreneurship Research- 1988**. Wellesley, MA : Babson College, Ch. 31, p. 568-579.
- Cachon, J.-C., and S. Carter (1989) : Self-employed females and the workforce : Some common issues across the Atlantic, in **Journal of Small Business and Entrepreneurship**. 6 (4) : 20-31.
- Caird, S. (1990) : What does it mean to be enterprising?, in **British Journal of Management**. 1 : 137-145.
- Caird, S. (1991a) : The enterprising tendency of occupational groups, in **International Small Business Journal**. 9 (4) : 75-81.
- Caird, S. (1991b) : Testing enterprising tendency in occupational groups, in **British Journal of Management**. 2 : 177-186.
- Caird, S. (1992) : Problems with the identification of enterprise competencies and the implications for assessment and development, in **Management Education and Development**. 23 (1) : 6-17.
- Campbell, K. (1989a) : Entrepreneurship: Fact not fad : in **Journal of Small Business and Entrepreneurship**. 6(4) : 49-56.

- Campbell, K. (1989b) : **Entrepreneurial Women : A Survival Guide**. Peterborough, Ont. : Trent University.
- Campbell, K. (1991) : Women and their business partners: some research issues, in **Journal of Small Business and Entrepreneurship**. 8 (3) : 39-50.
- Cannon, T., Carter, S., Rosa, P., et al. (1988) : **Female Entrepreneurship**. University of Stirling : Scottish Enterprise Foundation.
- Cantillon, R. (1755) : **Essai sur la nature du commerce en général**. Paris : I.N.E.D., nouvelle édition, 1952.
- Carland, J.A.C., and J.W. Carland (1991) : An empirical investigation into distinctions between male and female entrepreneurs and managers, in **International Small Business Journal**. 9 (3) : 62-74.
- Carland, J.W., Hoy, F., Boulton, W.R., and J.A. Carland (1984) : Differentiating entrepreneurs from small business owners : a conceptualization, in **Academy of Management Review**. 9 (2) : 354-359.
- Carroll, G.R., Delacroix, J., and J. Goldstein (1988) : The political environment of organisations : An ecological view, in **Research in Organisational Behavior**. 10: 359-392.
- Carsrud, A.L., and K.W. Olm (1986) : The success of male and female entrepreneurs: A comparative analysis, in R.M. Smilor and R.L. Kuhn, (Eds.) : **Managing Take-Off in Fast Growth Firms**. New York, NY: Praeger, p. 147-162.
- Carswell, M. (1990) : Small firm networking and business performance, in **Thirteenth Small Firms Research and Policy Conference Proceedings**. Leeds : Leeds Business School.
- Carter, S., and T. Cannon (1988) : Female entrepreneurship: Results of a recent study, in **Employment Gazette**. 96(10) : 565-572.
- Carter, S. et al. (1988) : Female entrepreneurship : Expert panels report. University of Stirling: Scottish Enterprise Foundation, Working Paper Series 04-88.
- Carter, S., and T. Cannon (1992) : **Women as Entrepreneurs**. London : Academic Press.
- Casson, M. (1982) : **The Entrepreneur**. Oxford, England : Martin Robertson.
- Charbonneau, F.J. (1981) : The woman entrepreneur, in **American Demographics**. June : 21-23.
- Chell, E. (1990) : The characteristics of entrepreneurs and entrepreneurial firms : A fresh approach, in **Thirteenth Small Firms Research and Policy Conference Proceedings**. Leeds : Leeds Business School.
- Chell, E. (1985a) : The entrepreneurial personality: a few ghosts laid to rest?, in **International Small Business Journal**. 3 (3) : 43-54.
- Chell, E. (1985b) : The entrepreneurial personality: a review and some theoretical developments, in Curran, J., Stanworth, J., and Watkins, D. : **The Survival of the Small Firm**. Aldershot : Gower. Volume 1.
- Churchill, N., and K. Hatten (1987) : Non-market based transfers of wealth and power : A research framework for family businesses, in **American Journal of Small Business**. Winter : 51-64.

- Chusmin, J.H. (1983) : Characteristics and predictive dimensions of women who make nontraditional vocational choices, in *Personnel and Guidance Journal*. 62 : 43-47.
- Cibin, R., and Fallani, S. (1988) : La rete, quale nuova modalità interorganizzativa nei processi di creazione di imprenditorialità, in *Piccola Impresa*. 2 : 111-134.
- Clifford, M., Niakant, V., and R.T. Hamilton (1991) : Management succession and the stages of small business development, in *International Small Business Journal*. 9 (4): 43-55.
- Clutterbuck, D., and M. Devine (1985) : Why start-ups start, in *Management Today*. July : 58-63, 96-97.
- Cohen, D. (1987) : Femmes entrepreneurs [Entrepreneurial women], in *Entrepreneurship Development Review*. 3 : 31-32.
- Cole, A.H. (1959). *Business Enterprise in a Social Setting*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Collins, O., and D.G. Moore (1964) : *The Enterprising Man*. East Lansing, MI : Michigan State University, MSU Business Studies.
- Collom, F. (1981) : *Canadian Women Owner Managers*. Ottawa : Small Business Secretariat. Working paper.
- Comegys, C. (1976) : Cognitive dissonance and entrepreneurial behaviour, in *Journal of Small Business Management*. 14(1) : 1-6.
- Cook, M.F. (1979) : Is the mentor relationship primarily a male experience?, in *The Personnel Administrator*. 24(1)1 : 82-84, 86.
- Cooper, A.C., and J. Komives (1970) : *Technical Entrepreneurship : A symposium*. Milwaukee : Center for Venture Management.
- Crandall, V.J. (1963) : Achievement, in H.W. Stevenson (Ed.) : *Child Psychology. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 62 (Part I) : 416-459.
- Cromie, S. (1987) : Similarities and differences between women and men who choose business proprietorship, in *International Small Business Journal*. 5(3) : 43-60.
- Curran, J. (1986) : The survival of the petite bourgeoisie: production and reproduction, in Curran, J. et al. (eds.) : *The Survival of the Small Firm*. Aldershot : Gower. 2.
- Curran, J. (1989) : The width and the depth: small enterprise research in Britain 1971-1986, in Rosa, P., Birley, S., Cannon, T., and K. O'Neill (eds.) : *The Role and Contribution of Small Business Research*. Avebury : Aldershot, p. 3-36.
- Curran, J. and Downing, S. (1989) : The state and small business owners : an empirical assessment of consultation strategies, in *Twelfth National Small Firms Policy and Research Conference Proceedings*. London : London Docklands Business School.
- Davidsson, P. (1989) : *Continued Entrepreneurship and Small Firm Growth*. Stockholm : Stockholm School of Economics.
- Davis, P., and D. Stern (1980) : Adaptation, survival and growth of the family business : an integrated systems perspective, in *Human Relations*. p. 207-223.
- Davis, P. (1983) : Realising the potential of the family business, in *Organisational Dynamics*. Summer : 47-56.

- DeCarlo, J.F., and P.R. Lyons (1979) : A comparison of selected characteristics of minority and non-minority female entrepreneurs, in *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Academy of Management*. p. 369-373.
- Deeks, J. (1976). *The small firm owner-manager entrepreneurial behavior and management practice*. New York, N.Y. : Praeger.
- Desmarest-Lyski, J. (1977) : *Women minding their own business : a pilot study of independent business and professional women and their enterprises*. Ann Arbor, MI : University Microfilms International.
- De Soto, H. (1989) : *The Other Path : The invisible revolution in the Third World*. New York : Harper and Row.
- Devine, M., and D. Clutterbuck (1985) : The rise of the entrepreneur, in *Management Today*. January : 62-65, 105-107.
- Dickson, P.R., and J.J. Giglierano (1986) : Missing the boat and sinking the boat : a conceptual model of entrepreneurial risk, in *Journal of Marketing*. 50 : 58-70.
- Diffley, J.H. (1982) : *A study of women business owners and the importance of selected entrepreneurial competencies related to educational programs*. University of Oklahoma : Ph.D. dissertation.
- Doctors, S., and H. Juris (1971). «Management and technical assistance for minority enterprise». North Western university, *Working Paper N° 89-71*.
- Dowling, C. (1981) : *The Cinderella Complex : Women's Hidden Fear of Independence*. New York : Pocket Books.
- Dumas, C. (1992) : Integrating the daughter into family business management, in *Entrepreneurship Theory and Practice*. 16(4) : 41-55.
- Elliott, B., Bechhofer, F., McCrone, D., and S. Black (1982) : Bourgeois social movements in Britain : Repertoires and responses, in *Sociological Review*. 30(1).
- Ettinger, J.-C. (1983) : Some Belgian evidence on entrepreneurial personality, in *European Small Business Journal*. 1(2) : 48-56.
- Eversley, J. (1979) : What Durham university business school is doing in the small firms sector, in *Business Graduate*. 9 (2) : 26-28.
- Fagenson, E.A., and E.A. Marcus (1991) : Perceptions of the sex-role stereotypic characteristics of entrepreneurs : women's evaluation, in *Entrepreneurship Theory and Practice*. 15(4) : 33-47.
- Feige, E.L. (ed.). (1989). *The Underground Economies : Tax evasion and information distortion*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Feldberg, R.L., and E.N. Glenn (1979) : Male and female : job versus gender models in the sociology of work, in *Social Problems*. 26 (5) : 524-538.
- Filion, L.J. (1990a) : Vision and relations: elements for an entrepreneurial metamodel, in Wellesley, MA: Babson College Tenth Annual Babson Entrepreneurship Research Conference.
- Filion, L.J. (1990b) : L'intrapreneur: un visionnant, in *Revue Internationale P.M.O.*, 5 (1) : 22-23.
- Filion, L.J. (1991a). *Vision et Relations : Clefs du succès de l'entrepreneur*. Montréal : Éditions de l'Entrepreneur.

- Filion, L.J. (1991b) : Vision and relations : elements for an entrepreneurial metamodel, in *International Small Business Journal*, 9 (2) :
- Fisher, E. (1992) : Sex differences and small business performance among Canadian retailers and service providers, in *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9 (4) : 2-13.
- Fitzgerald, L.F., and J.O. Crites (1980) : Toward a career psychology of women: what do we know? What do we need to know?, in *Journal of Counselling Psychology*, 27(1): 4-62.
- Gabor, A. (1986) : High-stakes family feuds, in *U.S. News and World Report*, Feb. 3 : 52-53.
- Gartner, W.B., and J.A. Starr (1992) : The nature of entrepreneurial work, in *Second Annual Global Entrepreneurship Research Conference*.
- Gasse, Y. (1976) : Modèle d'entrepreneurship: profil et fonctions dans *Annales du 44 congrès de l'ACFAS*, Sherbrooke, 43(2) : 135-143.
- Gasse, Y. (1979) : The relationship between content and structure of belief systems among a group of entrepreneurs, Université Laval : Faculté d'Administration, Québec, Working paper 79-16.
- Gasse, Y. (1981) : Entrepreneurial characteristics and practices: a cultural comparison, in K.H. Chung (ed.) : *Proceedings, Academy of Management*, San Diego, CA: Wichita State University, p. 408-412.
- Gasse, Y. (1982a) : L'entrepreneur moderne: attributs et fonctions, dans *Revue Internationale de Gestion*, 7(4).
- Gasse, Y. (1982b) : Entrepreneurs and university graduates: expectations and evaluations, in K.H. Vesper (ed.) : *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Boston : Center for Entrepreneurial Studies, Babson College, p. 568-578.
- Gasse, Y. (1982c) : Elaborations on the psychology of the entrepreneur, in C.A. Kent, D.L. Sexton and K.H. Vesper (eds.) : *Encyclopedia of Entrepreneurship*, Englewood-Cliffs, NJ : Prentice-Hall, p. 57-71.
- Gasse, Y. (1984) : A study of entrepreneurial characteristics and practices in different industrial and cultural environments, in *Proceedings of the 11th International Small Business Congress*, Amsterdam, p. 122-150.
- Giasson, F. (1981) : Qui sont les femmes cadres des grandes entreprises québécoises francophones du secteur privé?, dans *Revue Internationale de Gestion*, 6(2) : 61-70.
- Gibb, A.A., (1987a) : Enterprise culture : its meaning and implications for education and training, in *Journal of European Industrial Training*, 11(2) : 1-38.
- Gibb, A.A. (1987b) : Entrepreneurship and intrapreneurship : exploring the differences. Brussels : EIASM, Workshop on Recent Research on Entrepreneurship in Europe.
- Gibb, A.A., and J. Ritchie (1981) : Influences on entrepreneurship : A study over time, in *Bolton Ten Years On*, London, England : Polytechnic of Central London.
- Gibb, A.A., and M.G. Scott (1984) : *Entrepreneurship and Higher Education*. Part 1. Durham : Durham University Business School.
- Gilbert, L.A., Holahan, C.K., and L. Manning (1981) : Coping with conflict between professional and maternal roles, in *Family Relations*, 30 : 71-79.

- Goffee, R., Scase, R. (1983) : Business ownership and women's subordination : a preliminary study, in *Sociological Review*. 31(4) : 625-648.
- Goffee, R., Scase, R. (1985) : **Women in Charge: The experience of female entrepreneurs**. London : Allen and Unwin.
- Goldthorpe, J.H., Llewellyn, C., and C. Payne (1987) : **Social Mobility and Class Structure in Britain**. 2nd ed. Oxford : Clarendon Press.
- Gomolka, E. (1977) : Characteristics of minority entrepreneurs and small business enterprises, in *American Journal of Small Business*. 2(1) : 12-21.
- Granrose, C.S., and A. Hochner (1985) : Are women interested in saving their jobs through employee ownership?, in *Economic and Industrial Democracy*. 6(3) : 299-324.
- Gregg, G. (1985) : Women entrepreneurs: the second generation, in *Across the Board*. 22(1) : 10-18.
- Grisé, J., Lee-Gosselin, H., and N. Paquet (1988) : Les femmes propriétaires-dirigeantes : mythes et réalités, dans *Revue P.M.O.* 3(2) : 10-17.
- Grisé, J., and H. Lee-Gosselin (1986) : L'état de la recherche sur l'entrepreneurship au féminin — une revue de la littérature et un cadre de référence, dans *Petites et Moyennes Organisations*. 1(6) : 9-13.
- Hay, C.D. (1980) : Women in management: the obstacles and opportunities they face, in *The Personnel Administrator*. 25(4) : 31-39.
- Henning, M. and A. Jardim (1977) : **The Managerial Woman**. Garden City, NY : Anchor Press/Doubleday.
- Herron, L., Sapienza, H.J., and D. Smith-Cook (1991) : Entrepreneurship theory from an interdisciplinary perspective : volume I, in *Entrepreneurship Theory and Practice*. 16(2) : 7-12.
- Hisrich, R.D. and C.G. Brush (1983) : The woman entrepreneur Implications of family, educational, and occupational experience, in J.A. Hornaday, J.A. Timmons, and K.H. Vesper (Eds.) : **Frontiers of Entrepreneurship Research**. Wellesley, MA : Babson College, p. 255-270.
- Hisrich, R.D. (1984) : The woman entrepreneur in the U.S. and Puerto Rico : a comparative study, in *Leadership and Organization Development Journal*. 5(5) : 3-8.
- Hisrich, R.D. and C.G. Brush (1984) : The woman entrepreneur: Management skills and business problems, in *Journal of Small Business Management*. 22 : 30-37.
- Hisrich, R.D. and C.G. Brush (1985) : **The Woman Entrepreneur : Characteristics and Prescriptions for Success**. Lexington, MA : Lexington Books.
- Hisrich, R.D. and C.G. Brush (1986) : **The Woman Entrepreneur: Starting, Financing and Managing a Successful New Business**. Lexington, MA : Lexington Books.
- Hisrich, R.D., and M.P. Peters (1992) : **Entrepreneurship: Starting, Developing, and Managing a New Enterprise**. Second Edition. Homewood, IL : Irwin.
- Hollander, B., and N. Elman (1988) : Family-owned businesses: an emerging field of inquiry, in *Family Business Review*. Summer : 145-64.
- Hornaday, J.A., and C.S. Bunker (1970) : The nature of the entrepreneur, in *Personnel Psychology*. 23 : 47-54.

- Hornaday, J.A., and J. Aboud (1971) : Characteristics of successful entrepreneurs, in **Personnel Psychology**. 24 : 141-153.
- Hornaday, J.A. (1982) : Research on living entrepreneur, in Kent, C., Sexton, D.L. & K.H. Vesper (eds.) : **Encyclopedia of Entrepreneurship**. Englewood-Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, p. 20-34.
- Hull, D.L., Bosley, J.H. and G. Udell (1980) «Renewing the hunt for the heffalump : identifying potential entrepreneurs by personality characteristics». **Journal of Small Business Management**, 18, 1, 11-18.
- Humphreys, M.A., and J. McClung (1981) : Women entrepreneurs in Oklahoma, in **Review of Regional Economics and Business**. 6(2) : 13-21.
- Inkson, J.H.K. (1971) «Achievement motivation and occupational choice». **Australian Journal of Psychology**, 23, 3, 225
- Jabes, J. (1980) : Causal attributions and sex-role stereotypes in the perceptions of women managers, in **Canadian Journal of Behavioural Science**. 12 (1) : 52-63.
- Jacobowitz, A., and D. Vilder (1982) : Characteristics of entrepreneurs : Implication for vocational guidance, in **Vocational Guidance Quarterly**. 30 (3) : 252-257.
- Jarillo, J.C., (1988) : On strategic networks, in **Strategic Management Journal**, 9 (1) : 31-41.
- Joe, V.C. (1971) : Review of the internal-external control construct as a personality variable, in **Psychological Reports**. 28 : 619-640.
- Johannisson, B. (1986) : Network strategies, in **International Small Business Journal**. 5 : 19-30.
- Johannisson, B. and A. Nilsson (1989) : Community entrepreneurship: some concepts and empirical evidence, in **Entrepreneurship and Local Development**. 1 : 3-20.
- Kets de Vries, M.F. (1977) : The entrepreneurial personality: a person at the crossroads, in **Journal of Management Studies**. 14 (1) : 34-57.
- Khan, A.M. (1986) : Entrepreneur characteristics and the prediction of new venture success, in **Omega**. 14 : 365-372.
- Kierulff, H.E. (1975) : Can entrepreneurs be developed?, in **MSU Business Topics**. 23(1) : 39-44.
- King, A. (1985). «Self-analysis and assessment of entrepreneurial potential». **Simulation and Games**, 16, 4, 399-416.
- Kinnier, R., Brigman, S., and F. Noble (1990) : Career indecision and family enmeshment, in **Journal of Counselling and Development**. 68 : 309-312.
- Kirchhoff, B.A. (1991) : Entrepreneurship's contribution to economics, in **Entrepreneurship Theory and Practice**. 16(2) : 93-112.
- Kirzner, I.M. (1985) : **Discovery and the Capitalist Process**. Chicago : University of Chicago Press.
- Klandt, H. (1987) : Small business start-up in Western Germany, in Goffee, R. and R. Scase: **Entrepreneurship in Europe**. London : Croom Helm, p. 26-38.
- Knight, R. (1989) : The role of female entrepreneurs in family business, London, Ont.: National Centre for Management Research and Development, Research Paper NC 89-03.

- Knoepfel, R. (1974): American and European entrepreneurs and managers, in *Managerial Planning*. Nov./Dec. : 1-14.
- Komives, J.L. (1972): Characteristics of entrepreneurs, in *Business Quarterly*. 37 (2): 76-79.
- Komives, J.L. (1974): What are entrepreneurs made of?, in *Chemtech*. Dec. : 716-721.
- Lachman, R. (1980): Toward measurement of entrepreneurial tendencies, in *Management International Review*. 20(2) : 108-116.
- Lansberg, I. (1983): Managing human resources in family firms : the problem of institutional overlap, in *Organisational Dynamics*. Summer : 39-46.
- Lavoie, D. (1979) : *La femme entrepreneur : trois profils de femmes d'affaires de la région de Montréal*. Montréal : École des Hautes Études Commerciales, Document de recherche.
- Lavoie, D. (1983a) : *Les années 80 et l'entrepreneurship au féminin*. Montréal : École des Hautes Études Commerciales, Document de recherche.
- Lavoie, D. (1983b) : L'état de la recherche sur l'entrepreneurship au féminin, dans *Le Contact Femme au Travail*. 7(2) : 5-8.
- Lavoie, D. (1987) : Today's women still face yesterday's values, in *Small Business*. 6(3) : 78-80.
- Lavoie, D. (1988) : *Women Entrepreneurs: Building a Stronger Canadian Economy*. Ottawa : Canadian Advisory Council on the Status of Women.
- Lee-Gosselin, H., and J. Grisé (1986) : Femmes, propriété et gestion des entreprises manufacturières, dans *Gestion*. sept. : 74-78.
- Lee-Gosselin, H., and J. Grisé (1990) : Are women owner-managers challenging our definitions of entrepreneurship?, in *Journal of Business Ethics*. 9 : 423-433.
- Lefcourt, H.M. (1981) : *Research with the locus of control construct, Volume 1 : Assessment Methods*. Orlando, FL : Academic Press.
- Lefcourt, H.M. (1982) : *Locus of control : Current Trends in Theory and Research*. 2nd ed. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Lefcourt, H.M. (1983) : *Research with the locus of control construct, Volume 2 : Developments and Social Problems*. Orlando, FL : Academic Press.
- Lefcourt, H.M. (1984) : *Research with the locus of control construct, Volume 3 : Extensions and Limitations*. Orlando, FL : Academic Press.
- Léon, P. (1977) : *Histoire économique et sociale du monde*. Paris : Armand Colin. 7 vol.
- Levenson, H. and J. Miller (1976) : Multidimensional locus of control in sociopolitical activists of conservative and liberal ideologies, in *Journal of Personality and Social Psychology*. 33(2) : 199-208.
- Levinson, D.J. (1978) : *The Seasons of a Man's Life*. New York, NY : Ballantine Books.
- Levinson, H. (1971) : Conflicts that plague family businesses, in *Harvard Business Review*. 49(2) : 90-98.
- Liles, P.R. (1974) : Who are the entrepreneurs, in *MSU Business Topics*. 22(1) : 5-14.

Litvak, I.A., and C.J. Maule (1974) : Profiles of technical entrepreneurs, in **Business Quarterly**. 39(2) : 40-49.

Litvak, I.A., and C.J. Maule (1976) : Comparative technical entrepreneurship : some perspectives, in **Journal of International Business Studies**. 7(1) : 31-38.

Loasby, B.J. (1990) : **Equilibrium-related theories of entrepreneurship**. Stirling : Stirling University, Scottish Enterprise Foundation.

Longstreth, M., Stafford, K., and T. Mauldin (1987) : Self-employed women and their families: time use and socio-economic characteristics, in **Journal of Small Business Management**. 25(3) : 30-38.

Low, M.B., and I.C. MacMillan (1988) : Entrepreneurship : past research and future challenges, in **Journal of Management**. 14(2) : 139-161.

MacMillan, I.C. (1983) : The politics of new venture management, in **Harvard Business Review**. Nov.-Dec.

Mancuso, J.R. (1974) : What it takes to be an entrepreneur : a questionnaire approach, in **Journal of Small Business Management**. 12 (4) : 16-22.

Mancuso, J.R. (1975) : **Entrepreneurship and Venture Management**. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Mancuso, J.R. (1984) : What drives the entrepreneur?, in **Across the Board**. 21 : 7-8, 43-47.

Marokjovic, M. (1987) : **First European Survey of Women in Business**. Brussels : EEC.

Marshall, J. (1984) : **Travellers in a Male World**. London : Pergamon.

Marshall, J. (1990) : Women in Management Again, in **Association of University Teachers Bulletin**. Feb., 7.

Martin, M. (1984) : **Managing Technological Innovations and Entrepreneurship**. Reston, VA : Reston Pub. Co.

McClelland, D.C. (1961) : **The Achieving Society**. New York, NY : Van Nostrand.

McClelland, D.C. (1962) : Business Drive and National Achievement, in **Harvard Business Review**. 40 (4) : 99-112.

McClelland, D.C. (1965) : Achievement motivation can be developed, in **Harvard Business Review**. 43 (6) : 178.

McClelland, D.C. (1968) : **The Achieving Society**. Second ed. New York, NY : Van Nostrand.

McClelland, D.C. (1987) : Characteristics of successful entrepreneurs, in **Journal of Creative Behavior**. 21 : 219-33.

McCollom, M. (1988) : Integration in the family firm : when the family system replaces controls and culture, in **Family Business Review**. Winter : 399-417.

McMullan, W.E., and W. Long (1990) : **Developing New Ventures**. San Diego, CA : Harcourt Brace Jovanovitch.

Mescon, T., and G.E. Stevens (1982) : Women as entrepreneurs : A preliminary study of female realtors in Arizona, in **Arizona Business**. 29 (7) : 9-13.

- Minuchin, S. (1974): **Families and Family Therapy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miskin, V., and J. Rose (1990): Women entrepreneurs: Factors related to success, in N.C. Churchill et al. (eds.): **Frontiers of Entrepreneurship Research 1990**. p. 27-38.
- Mitton, D.G. (1990): Bring on the clones: A longitudinal study of the proliferation, development, and growth of the biotech industry in San Diego, in N.C. Churchill et al. (Eds.): **Frontiers of Entrepreneurship Research, 1990**. p. 344-358.
- Moore, D. (1990): An examination of present research on the female entrepreneur-suggested research strategies for the 1990's, in **Journal of Business Ethics**. 9: 275-281.
- Moore, K.K., and J. Cox (1990): Doctor, Lawyer... or Indian Chief? The effects of birth order, in **Baylor Business Review**. 8 (1): 18-22.
- Neal, A.G., and M. Seeman (1964): Organizations and Powerlessness: A Test of the Mediation Hypothesis, in **American Sociological Review**. 29: 216-226.
- Neider, L. (1987): A preliminary investigation of female entrepreneurs in Florida, in **Journal of Small Business Management**. 25 (3): 22-29.
- Nelson, G.W. (1987): Information needs of female entrepreneurs, in **Journal of Small Business Management**. 25(3): 38-44.
- Nelton, S. (1986): **In Love and In Business**. New York: Wiley.
- Newman, J.M. (1978): Discrimination in recruitment: an empirical analysis, in **Industrial and Labor Relations Review**. 32(1): 15-23.
- Nicholson, N., and J. West (1988): **Managerial Job Change**. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Leary, V.E. (1974): Some attitudinal barriers to occupational aspirations in women, in **Psychological Bulletin**. 81(11): 809-826.
- Olsen, D.H. (1986): Circumplex model VII: Validation studies and FACES III, in **Family Process**. 337-351.
- Olsen, D.H. (1988): Circumplex model of family systems VIII: family assessment and intervention, in **Journal of Psychotherapy and The Family**. 7-49.
- Olsen, D.H., McCubbin, H., Barnes, H., Larsen, A., Muxem, M., and M. Wilson (1983): **Families: What Makes Them Work**. Los Angeles, CA: Sage Publishing.
- Olsen, D.H., Sprenkle, D.H., and C.S. Russell (1979): Circumplex model of marital and family systems I: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications, in **Family Process**. 3-28.
- Olson, P.D., and D.A. Bosserman (1984): Attributes of the Entrepreneurial type, in **Business Horizons**. 27(3): 53-56.
- Olson, S.F., and H.M. Currie (1992): Female entrepreneurs: Personal value systems and business strategies in a male-dominated industry, in **Journal of Small Business Management**. 30(1): 49-57.
- Palmer, M. (1971): Application of psychological testing to entrepreneurial potential, in **California Management Review**. 13(3): 32-38.
- Panday, J., and N.B. Tewary (1979): Locus of control and achievement values of entrepreneurs, in **Journal of Occupational Psychology**. 52(2): 107-111.

Pellegrino, E., and B. Reese (1982) : Perceived formative and operational problems encountered by female entrepreneurs in retail and service firms, in **Journal of Small Business Management**. 20 : 15-24.

Perry, C. et.al. (1986) : Need for achievement and locus of control of Australian small-business owner-managers and super-entrepreneurs, in **International Small Business Journal**. 4(4) : 55-64.

Petrof, J.V. (1980) : Entrepreneurial profile : a discriminant analysis, in **Journal of Small Business Management**. 18(4) : 13-17.

Plaschka, G. (1987) : Characteristics of successful and unsuccessful entrepreneurs. A theoretically guided empirical investigation of person-related and micro-social factors, in Brussels : EIASM, Workshop on Recent Research on Entrepreneurship in Europe.

Ponthieu, L.D., Caudill, H.L., and J. Duizend (1991) : Decision-making by copreneurs in jointly-owned and operated ventures, in T.G. Verser (ed.) : **Entrepreneurship in On-going organisations : USASBE Sixth Conference Proceedings**. San Diego, CA : USASBE, 26-36.

Raph, J.B., Goldberg, M.L. and A.H. Passow (1966) : **Bright Under- achievers**. New York : Teacher's College Press.

Reynolds, P.D. (1991) : Sociology and entrepreneurship: concepts and contributions, in **Entrepreneurship Theory and Practice**. 16 (2) : 47-70.

Roberts, E.B. (1968) : «Entrepreneurship and technology : a basic study of innovators: how to keep and capitalise on their talents». **Research Management**, 11, 4, 249-266.

Rojas, S.A. (1988) : El espíritu emprendedor, in R. Varela (ed.) : **Memorias: Segundo Congreso Latinoamericano sobre espíritu empresarial**. Cali, Colombia : Publicaciones ICESI, p. 137-141.

Romanelli, E. (1987) : New venture strategies in the micro-computer industry, in **California Management Review**. 29 : 160-174.

Romanelli, E. (1989) : Organizational birth and population variety : A community perspective on origins, in B. Staw and L.L. Cummings (Eds.) : **Research in organizational behaviour**. 11 : 211-46.

Ronstadt, R.R. (1983b) : «Initial venture goals, age, and the decision to start an entrepreneurial career». **Proceedings of the 43rd annual meeting of the Academy of Management**, 472.

Rosa, P. (1989) : Family background and entrepreneurial activity in British graduates, in **Twelfth National Small Business Research and Policy Conference Proceedings**. London : London Docklands Business School.

Rosa, P., & A. Bowes (1990) : **Entrepreneurship: Some lessons of Social Anthropology**. Stirling, Scotland : Scottish Enterprise Foundation, Conference Paper Series N° 70/90. 23 p.

Rosa, P., & J.-C. Cachon (1989) : Do graduates from small business backgrounds have more entrepreneurial attitudes than those from employee backgrounds?, Présenté à la Neuvième Babson Entrepreneurship Research Conference, St. Louis, MO : St. Louis University. Voir R.H. Brockhaus Sr., et al. (eds.) : **Frontiers of Entrepreneurship Research**. p. 60-61.

- Rosa, P., Birley, S., Cannon, T. & K. O'Neill, eds. (1989) : **The Role and Contribution of Small Business Research**. Aldershot : Avebury.
- Rose, G.L., and P. Andiappan (1978) : Sex effects on managerial hiring decisions, in *Academy of Management Journal*. 21(1) : 104-112.
- Rosenblatt, P., de Mik, L., Anderson, R., and P. Johnson (1985) : **The Family in Business**. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Rotter, J.B. (1964) : **Social Learning and Clinical Psychology**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Rotter, J.B. (1966) : Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, in *Psychological Monographs*. 80(1) (Whole N°. 609).
- Rotter, J.B. (1990) : Internal versus external control of reinforcement : A case history of a variable, in *American Psychologist*. 45 : 489-93.
- Rusen, J. (1987) : Bias at the banks?, in *Manitoba Business*. 9 (8) : 26-29.
- Say, J.-B. (1803) : **Traité d'Économie Politique**. Paris : Calmann-Lévy, 1972.
- Say, J.-B. (1815) : **Catéchisme d'Économie Politique**. Paris : Crapelet.
- Scanlan, T.J. (1979) : **Self-employment as a career option : An investigation of entrepreneurs from the perspective of Holland's Theory of Career Development and Levenson's measure of locus of control**. Ph. D. dissertation, University of Illinois.
- Scanlan, T.J. (1980) : **Toward an occupational classification for self-employment : an investigation of entrepreneurship from the perspective of Holland's theory of career development**, in *Journal of Vocational Behavior*. 16 (2) : 163-172.
- Scase, R. (1974) : Conceptions of the class structure and political ideology : some observations and attitudes in England and Sweden, in F. Parkin, ed. : **The Social Analysis of Class Structure**. London : Tavistock, p. 149-177.
- Scase, R., and R. Goffee (1981) : Traditional petty bourgeois attitudes : the case of self-employed craftsmen, in *Sociological Review*. 29(4) : 729-747.
- Scase, R., and R. Goffee (1982) : Why some women decide to become their own boss, in *New Society*. 61(1034) : 408-410.
- Schein, E.H. (1974) : **Career anchors and career paths**. Industrial Liaison Program, Massachusetts Institute of Technology.
- Scherer, F.M. (1984) : **Innovation and Growth, Schumpeterian Perspectives**. Cambridge, MA : MIT Press.
- Scherer, R.F., Brodzinski, J.D., and F.A. Wiebe (1990) : Entrepreneurship career selection and gender : a socialisation approach, in *Journal of Small Business Management*. 28(2) : 37-44.
- Schrage, H. (1965) : The R & D entrepreneur : profile of success, in *Harvard Business Review*. 43(6) : 65-69.
- Schreier, J.W. (1975) : **The female entrepreneur : a pilot study**, Center of Venture Management, University of Wisconsin.
- Schumpeter, J.A. (1928) : **Unternehmen**, in *Handwörterbuch der Staatswissenschaften*. Iena, Band VIII.

- Schumpeter, J.A. (1934) : **The theory of economic development**. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Schumpeter, J.A. (1939) : **Business Cycles**. New York : McGraw Hill.
- Schumpeter, J.A. (1942) : **Capitalisme, socialisme et démocratie**. Paris : Payot. (English version in 1950 : **Capitalism, Socialism and Democracy**. New York : Harper).
- Schumpeter, J.A. (1954) : **History of economic analysis**. Oxford : Oxford University Press.
- Schwartz, E.B. (1976) : Entrepreneurship, a new female frontier, in **Journal of Contemporary Business**. 5 : 47-76.
- Schwer, K., and U. Yucelt (1984) : A study of risk-taking propensities among small business entrepreneurs and managers: an empirical evaluation, in **American Journal of Small Business**. 8(3) : 31-40.
- Scott, C. (1986) : Why more women are becoming entrepreneurs, in **Journal of Small Business Management**. 24(4) : 37-44.
- Scott, M.G. (1980) : Independence and the flight from large scale : some sociological factors in the founding process, in Gibb, A. and T. Webb : **Policy Issues in Small Business Research**. Aldershot, Hampshire : Gower.
- Scott, M.G. and D.F. Twomey (1988) : The long-term supply of entrepreneurs: students' career aspirations in relation to entrepreneurship, in **Journal of Small Business Management**. 26 (4) : 5-13.
- Scott, M.G., and A. Anderson (1992a) : The environment for rural entrepreneurship : the commodification of the countryside, in Stirling, Scotland : Stirling University, Scottish Enterprise Foundation.
- Scott, M.G., and A. Anderson (1992b) : The nature of entrepreneurial work (Gartner & Starr) : Comments, in **Second Annual Global Entrepreneurship Research Conference**.
- Sexton, D.L., and N.B. Bowman (1983) : Comparative entrepreneurship characteristics of students: preliminary results, in **Frontiers of Entrepreneurship Research**, Wellesley, MA: Babson College, Chap. 35, p. 213.
- Sexton, D.L., and N.B. Bowman-Upton (1988) : Sexual stereotyping of female entrepreneurs : A comparative psychological trait analysis of female and male entrepreneurs, in **Frontiers of Entrepreneurship Research**. Babson College.
- Shapero, A., (1980) : Some social dimensions of entrepreneurship, in **Conference of Entrepreneurship Research Proceedings**. Waco, Texas.
- Shapero, A. (1984) : Entrepreneurship, in **Proceedings of the Community Economic Development Strategies Conference**. Iowa State University: Regional Center for Rural Development, p. 115-135.
- Shapero, A., and L. Sokol (1982) : The social dimensions of entrepreneurship, in **Encyclopedia of Entrepreneurship**. Englewood-Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Shaver, K.G., and L.R. Scott (1991) : Person, process, choice: the psychology of new venture creation, in **Entrepreneurship Theory and Practice**. 16(2) : 23-46.
- Shragge, P., and A. Glass (1992) : Study of barriers facing Albertan women in business, in **Journal of Small Business and Entrepreneurship**. 9 (4) : 40-49.

- Smeltzer, L.R., and G.L. Fann (1989) : Gender differences in external networks of small business owner-managers, in *Journal of Small Business Management*. 27(2) : 25-32.
- Smith, N.R. (1967) : *The entrepreneur and his firm : the relationship between type of man and type of company*. East Lansing, MI : Michigan State University, Graduate School of Business Administration.
- Smith, N.R., and J.B. Miner (1983) : Type of entrepreneur, type of firm, and managerial motivation : implications for organizational life cycle theory, in *Strategic Management Journal*. 4 : 325-340.
- Solomon, G., and L.W. Fernald (1988) : Value profiles of male and female entrepreneurs, in *International Small Business Journal*. 6(3).
- Stein, A.H., and M.M. Bailey (1975) : The socialization of achievement motivation in females, in Mednick, M.T.S., Tangri, S.S., and L.W. Hoffman : *Women and Achievement*. New York : Wiley, p. 151-157.
- Stepanek, J. (1960) : *Managers for small industry*. Glencoe, Ill. : Free Press.
- Stevenson, H.H., and J.C. Jarillo (1990) : A paradigm of entrepreneurship : Entrepreneurial management, in *Strategic Management Journal*. 11: 17-27.
- Stevenson, L. (1983) : An investigation of the entrepreneurial activity of Canadian women, in *ASAC 1983 Proceedings*. Vancouver : UBC.
- Stevenson, L. (1983) : *An investigation of the entrepreneurial experience of women : Implications for small business policy in Canada*. Wolfville, N.S. : Acadia University.
- Stevenson, L. (1987) : Women entrepreneurs – Problems and perceptions, in *Entrepreneurship Development Review*. 3 : 23-25.
- Stinchcombe, A.L. (1965) : Social structure and organisations, in J. March (Ed.) : *Handbook of Organisations*. Chicago : Rand McNally.
- Stoner, C.R., Hartman, R.I., and R. Arora (1990) : Work-home role conflict in female owners of small businesses : an exploratory study, in *Journal of Small Business Management*. 28(1) : 30-38.
- Swayne, C.B., and W.R. Tucker (1973) : *The Effective Entrepreneur*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Swift, C.S., and A.L. Riding (1988) : *Giving Credit Where It's Due : Women Business Owners and Canadian Financial Institutions*, Ottawa, Ont. : Carleton University. Working Paper.
- Tanzi, V. (ed.). (1982) : *The Underground Economy in the United States and Abroad*. Lexington, MA : Lexington Books.
- Terborg, J.R., et al. (1977) : Organizational and personal correlates of attitudes towards women as managers, in *Academy of Management Journal*. 20(1) : 89-100.
- Timmons, J.A. (1978) : Characteristics and role demands of entrepreneurship, in *American Journal of Small Business*. 3(1) : 5-17.
- Toman, W. (1962) : *Family Constellation*. New York : Springer.
- Towler, L. (1987) : The pressures, coping strategies and factors affecting entrepreneurial women, in *Entrepreneurship Development Review*. 3 : 20-22.

- Valecha, G.K., and T.M. Ostrom (1974) : An abbreviated measure of Internal-External Locus of control, in *Journal of Personality Assessment*. 33 : 369-76.
- Van de Ven, A.H., Hudson, R., and D.M. Schroeder (1984) : Designing new business start-ups : entrepreneurial, organisational and ecological considerations, in *Journal of Management*. 10 : 87-107.
- Van der Merwe, S. (1978) : A portrait of the Canadian woman manager, in *The Business Quarterly*. 43(3) : 45-52.
- Van der Merwe, S. (1979) : Women as managers : The current attitudes and programs of Canadian businessmen, in *The Business Quarterly*. 44(1) : 35-39.
- Van der Wees, C., and H. Romijin (1987) : *Entrepreneurship and Small Enterprise Development for Women in Developing Countries : An Agenda of Unanswered Questions*. Geneva, ILO : Management Development Programme.
- Veroff, J., McClelland, L., and D. Ruhland, (1975) : Varieties of Achievement Motivation, in Mednick, M.T.S., Tangri, S.S., and L.W. Hoffman : *Women and Achievement*. New York : Wiley, p. 172-205.
- Veroff, J., and S. Feld (1970) : *Marriage and Work in America*. New York : Van Nostrand-Reinold.
- Veroff, J. (1969) : Social comparison and the development of achievement motivation, in C.P. Smith (Ed.) : *Achievement- Related Motives in Children*. New York : Russell Sage.
- Vesper, K.H. (1990) : *New Venture Strategies*. Revised ed., Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Voydanoff, P. (1987) : *Work and Family Life*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Waddell, F.T. (1983) : Factors affecting choice, satisfaction, and success in the female self-employed, in *Journal of Vocational Behavior*. 23 : 294-304.
- Wainer, H.A., and I.M. Rubin (1969) : Motivation of research and development entrepreneurs : determinants of company success, in *Journal of Applied Psychology*. 53(3) : 178-184.
- Walras, L. (1953) : *Abrégé des éléments d'économie politique pure*. Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.
- Ward, J.L. (1987) : *Keeping the Family Business Healthy*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Warihay, P.D. (1980) : The climb to the top : Is the network the route for women?, in *The Personnel Administrator*. 24 (11) : 55-60.
- Watkins, D.S. (1973) : Technical entrepreneurship : A Cis-Atlantic view, in *R & D Management*. 3 (2)
- Watkins, D.S. (1976) : *Entry into independent entrepreneurship —Toward a model of the business initiation process*. Copenhagen : Dansk Management Centre, Paper presented at E.I.A.S.M. joint seminar on «Entrepreneurship and institution building».
- Watkins, J., and D. Watkins (1984) : The female entrepreneur: background and determinants of business choice — some British data, in *International Small Business Journal*. 2(4) : 21-31.

- Weaver, C.N. (1979) : The irony of the job satisfaction of females, in **The Personnel Administrator**. 24(5) : 70-74.
- Weber, M. (1930) : Jacques Chavy, trad. (édition de Mohr, Tubingen, 1947) : **L'Éthique Protestante et l'Esprit du Capitalisme**. Paris : Plon, 1964.
- Weiss, L. (1987) : Explaining the underground economy : State and social structure, in **The British Journal of Sociology**. 38 (2) : 216-234.
- Welsch, J.A., and J.F. White (1978) : Recognising and dealing with the entrepreneur, in **Advanced Management Journal**. 43 (3) : 21-31.
- White, J. (1984) : The rise of female capitalism: women as entrepreneurs, in **Business Quarterly**. 49 (1) : 133-135.
- Wilken, P.H. (1979) : **Entrepreneurship : A comparative and historical study**. Norwood, NJ : Ablex.
- Williams, A. (1985) : Stress and the entrepreneurial role, in **International Small Business Journal**. 3(4) : 11-25.
- Winter, M.A. (1978) : The Canadian Woman Owner-Manager : A Pilot Study, Ottawa, Ont. : Small Business Secretariat.
- Wortman Jr., M.S., and W. Birkenholz (1991) : Entrepreneurship research on a global basis : An empirically based model, in Bensch, D. and J. Mugler 36th Annual World Conference —International Council For Small Business Proceedings, Vol. 1, 67-77.

Les entrepreneurs franco-ontariens

Rena Blatt

OBJECTIF

La raison d'être de cette étude est de fournir au ministère de l'Industrie, du commerce et de la technologie une base de données statistiques multidimensionnelles portant sur la nature, la structure et la gestion des petites entreprises situées en Ontario et dirigées par des entrepreneurs francophones.

L'enquête qui a été menée devrait relever des composantes suivantes pour chacune des entreprises qu'elle étudierait :

- le profil d'exploitation
- le profil financier
- le profil d'emploi
- la sensibilisation aux programmes de l'État et leur mise à profit
- l'usage de la langue de travail dans les systèmes de communication

Pour cette enquête, on définit petite entreprise de la même manière que le fait la province de l'Ontario : une petite entreprise est un établissement qui emploie moins de cent personnes.

MÉTHODOLOGIE

Une enquête téléphonique a été conduite par la firme Rhéal Leroux & associés pour recueillir les données. L'échantillon a été difficile à définir parce qu'il n'existe pas de liste complète des petites entreprises francophones. Il fut nécessaire de s'informer auprès de plusieurs sources pour obtenir les noms et les adresses de répondants possibles.

Au départ, une liste de 3 500 noms avait été fournie par l'entremise du ministère de la Formation professionnelle. Les compagnies et sociétés identifiées s'avéraient relativement bien réparties en ce qui a trait à leur emplacement géographique selon les cinq grandes régions de la province. Malheureusement, cette liste comprenait beaucoup de compagnies qui n'étaient pas éligibles pour cette enquête.

Pour construire un échantillon adéquat, le consultant a eu recours à l'assistance des organismes suivants :

- Nord-Aski
- Nordcom
- Le Regroupement des gens d'affaires
- Le ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie
- Les Femmes d'affaires
- AFAPRECO
- ACFO/ESTRIE
- et autres

Bien que la fiabilité de la nouvelle liste n'ait pas été mise en doute, la répartition géographique des cas obtenus ne correspondait pas équitablement aux divers bassins démographiques et industriels des cinq régions. Toutefois, la répartition régionale des éléments de l'échantillon correspondait assez bien à la distribution de la population francophone.

La distorsion relevée dans la répartition régionale est due aux difficultés rencontrées dans la quête de données portant sur les petites entreprises francophones oeuvrant en Ontario. Du point de vue statistique, la haute concentration qui existe dans l'est ontarien contraint l'analyse à une approche sommaire.

Les entrevues ont été menées de décembre 1989 à février 1990. La durée moyenne de chaque entretien téléphonique était de 35 minutes. Le résultat reflète la situation des 727 répondants franco-ontariens.

Tableau 1
Répartition en pourcentage par région

Régions	Enquête	PME de l'Ontario 1988*	Population francophone 1986
Est	73,4	13,2	41,5
Centre	9,2	36,8	20,0
Nord	13,1	7,8	32,3
Grand Toronto	2,2	27,4	(incluse dans Centre)
Sud-Ouest	2,1	14,8	6,2
Total	100,0	100,0	100,0

Source : *Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie «La situation des petites entreprises», rapport annuel, 1988.

PROFIL DU RÉPONDANT

La répartition de l'échantillon selon le sexe reflète la distribution du droit de propriété.

Tableau 2
Répartition des répondants selon le sexe

Sexe	Nombre d'entreprises	%
Masculin	535	76,0
Féminin	169	24,0
Total	704	100,0

En Ontario, 24% des entreprises nouvellement établies appartiennent à des femmes¹. Les femmes occupent de plus en plus des postes de fondatrices et de directrices d'entreprises.

La catégorie d'âge des 45 à 55 ans est le segment le plus représentatif parmi les répondants, soit plus de 35,3%. Néanmoins, on a également observé quelques extrêmes. Les répondants de

1 Source : Recherche interne, ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, janvier, 1990.

trente-huit entreprises se situent dans la catégorie des 21 à 27 ans et ceux de quatre sociétés sont âgés de plus de 73 ans.

Tableau 3
Répartition des répondants selon l'âge

Catégorie d'âge	Nombre d'entreprises	%
21-27	38	5,3
28-32	87	12,1
33-44	242	33,7
45-55	254	35,3
56-61	58	8,1
62-72	36	5,0
73 et plus	4	0,5
Total	719	100,0

Environ 10% des répondants possèdent moins de neuf ans de scolarité. Près d'un quart des répondants ont une formation universitaire. La moyenne pondérée du niveau d'éducation de l'ensemble des répondants se situe à douze années d'études. Le tableau suivant répartit les niveaux d'éducation et offre un parallèle avec l'ensemble de la province ontarienne.

Tableau 4
Répartition en pourcentage du niveau d'éducation

Niveau de scolarité	% selon le sondage	Recensement 1986 en Ontario
8 ^e ou moins	9,7	14,6
9 ^e à 13 ^e	48,7	44,6
Collège communautaire		
institut privé	17,2	21,3
Université	24,4	19,5
Total	100,0	100,0

PROFIL D'EXPLOITATION DES ENTREPRISES FRANCOPHONES

Les petites entreprises présentent deux caractéristiques de base : elles relèvent du secteur privé et appartiennent à un propriétaire unique. La présente enquête le confirme : 66,7% des entreprises n'ont qu'un seul propriétaire et 65% d'entre elles sont incorporées.

Au sein des 236 entreprises fonctionnant dans le cadre d'une «Société en commandite»,

- 96% des associé(es) sont francophones
- 45% des associées sont des femmes

La moyenne du nombre d'associés par entreprise est de 2,2 associés quand ce sont des hommes et 1,3 associées quand ce sont des femmes.

Certaines compagnies et sociétés sont établies depuis plus de 100 ans alors que d'autres viennent tout juste de mettre sur pied leur entreprise. La moyenne pondérée de la durée d'exploitation des entreprises de l'échantillon se chiffre à 15,8 ans, mais la distribution témoigne d'une faible tendance centrale.

Tableau 5
Années d'existence/fonctionnement

Nombre d'années en exploitation	Nombre d'entreprises	%
0-4	106	15,0
5-8	126	17,9
9-14	165	23,5
15-20	130	18,4
21-30	92	13,0
31 et plus	86	12,2
Total	705	100,0

Les entreprises franco-ontariennes, si l'on s'en remet à notre échantillon, oeuvrent dans divers secteurs. Il existe toutefois une vague concentration dans le «commerce au détail» et dans les «services personnels et communautaires».

Considérant que le nombre moyen d'employés au sein de chaque entreprise se chiffre à environ douze et qu'au-delà de 95% des compagnies interrogées comptaient cinquante employés ou moins, une comparaison peut être effectuée avec l'ensemble des compagnies qui, à l'échelle de la province d'Ontario, employaient moins de cinquante personnes en 1986.

Tableau 6
Répartition sectorielle

Secteur d'activité	Nombre d'entreprises	%	PME** en Ontario
Commerce au détail	171	23,6	16,4
Services personnels et communautaires	105	14,5	9,0
Construction	89	12,2	12,7
Service à l'entreprise	46	6,3	28,2
Commerce en gros	44	6,1	6,5
Fabrication	42	5,8	6,9
Transport/communication	34	4,7	3,5
Finance/assurance	34	4,7	7,1
Primaire	10	1,4	4,5
Autre	150	20,6	5,2
Total	725	100,0	100,0

Source : **Statistique Canada, «Employment Dynamics», 1988

L'économie canadienne favorise une politique de «porte ouverte», ce qui signifie qu'environ le quart du produit intérieur est orienté vers les marchés publics d'exportation. La province d'Ontario suit la même veine puisqu'en 1987, son marché d'exportation atteignait soixante et un milliards de dollars soit plus de 27,6% du produit intérieur brut ontarien. Au cours de la même année, le marché québécois d'exportation dépassait les vingt milliards, représentant ainsi 15,5% du produit intérieur brut de la province.

Dans l'échantillon, seulement soixante compagnies, 8,3% de l'ensemble, s'adonnent à l'exportation. Plus d'un tiers d'entre elles exportent moins de 10% de la valeur de leur production, alors que près de 16,7% exportent plus de 65% de l'ensemble de leur production.

Les États-Unis représentent de loin le principal marché d'exportation ciblé par les entreprises recensées, ils sont suivis en cela par la France et l'Afrique de l'Ouest.

Seulement cinquante et une firmes, soit 7%, fonctionnent sur une base saisonnière. Elles se retrouvent principalement dans les secteurs suivants :

La construction (quatorze), le transport (onze compagnies) et le secteur primaire (10 entreprises).

Tableau 7
Importance du marché d'exportation

Exportation en termes de % de production totale	Nombre d'entreprises	%
1%-10%	21	35,0
11%-19%	7	11,7
20%-30%	5	8,3
45%-64%	3	5,0
65% et plus	10	16,7
Incapables de préciser %	14	23,3
Total	60	100,0

PROFIL FINANCIER

Le chiffre d'affaires résultant du revenu brut des ventes demeure le meilleur indicatif de la taille et de l'importance d'une entreprise commerciale. Plus d'un tiers des entreprises interrogées ont refusé de dévoiler leur état financier. Dans le groupe qui a répondu par l'affirmative, un grand écart existe entre les divers chiffres d'affaires : de \$25,000 à plus de 2 millions, ainsi que l'illustre le tableau 8. Il est intéressant de noter que 20% des entreprises ayant déclaré un chiffre d'affaires annuel de moins de \$25,000 fonctionnent sur une base saisonnière.

On peut observer que près du tiers des entreprises réalisent un chiffre d'affaires annuel de plus d'un million de dollars, alors que 30% d'entre elles n'atteignent pas \$100,000. Les firmes qui accumulent un revenu brut de deux millions et plus opèrent principalement dans le secteur primaire et dans le commerce. En fait, ces

créneaux englobent au-delà de 56% des entreprises qui ont déclaré un chiffre d'affaires annuel de 2 millions et plus.

Tableau 8
Chiffre d'affaires (Revenu brut)

Niveau de revenu annuel brut	Nombre d'entreprises	%	% cumulatif
Moins de \$25 000	40	9,2	9,2
25 000 -50 000	31	7,2	16,4
50 000-100 000	59	13,6	30,0
100 000-200 000	66	15,2	45,2
200 000-500 000	93	21,5	66,7
500 000- 1 million	2	0,5	67,2
1-2 millions	82	18,9	86,1
2 millions et plus	60	13,9	100,0
Total	433	100,0	100,0

L'investissement initial ou le fond de lancement d'une entreprise comprend tous les «frais de démarrage» calculés à l'avance. Le montant total et la répartition ventilée dépendent de la taille de la firme, de l'envergure de l'exploitation et du secteur d'activité dans lequel on a choisi d'oeuvrer; par exemple, la fabrication ou la vente au détail. Les fonds nécessaires au coup d'envoi d'une petite entreprise sont relativement modestes. En fait, près des deux tiers des compagnies interrogées ont mentionné avoir débuté avec \$5 000 ou moins d'investissement initial ou de capital de lancement. La moyenne

Tableau 9
Sources d'investissement initial/Capital de lancement

Source	% de l'ensemble
Propriétaire	69,9
Institutions financières	18,1
Famille	4,9
Associés	3,3
Amis	1,4
Gouvernements	0,7
Autres	1,7
Total	100,0

pondérée se situe au-delà de \$117,000 en raison du haut montant de capitaux investis par certaines entreprises.

En moyenne, le propriétaire a investi environ 70% de la somme nécessaire pour le fond de lancement. Le reste provenait de plusieurs autres sources telles les banques, la famille, les associés et les amis.

COMMUNICATIONS

La réussite d'une entreprise dépend du soin que l'on met à établir un bon système de communications interne et externe. Les lignes de communications ouvertes, fiables et efficaces rehaussent la productivité et constituent un atout face à la concurrence. Ceci s'avère particulièrement vrai dans le contexte ontarien depuis la mise en place de la Loi sur les services en français (Loi 8).

Le leadership du gouvernement a donné le ton et a stimulé la cause de la francophonie en incitant un plus grand usage pratique de la langue française. Dans le contre-coup de la Loi de 1986 sur les Services en Français, la présente étude offre une excellente occasion d'évaluer l'usage du français dans les communications internes et externes des entreprises. Le tableau 10 illustre ce volet.

En général, si une entreprise fait quelque usage de la langue française, cet usage devrait gagner en importance. Il est difficile de concevoir une situation où le français serait utilisé de façon constante par la majorité des intervenants, sans pour autant être perçu comme prédominant. Les réponses obtenues dans l'étude confirment ce fait. Sur une échelle de dix points, dont 0 équivaut à «pas important du tout» et 10 signifie «très important», l'importance moyenne du français comme langue usuelle de travail et de communication a été de 7,1.

Les firmes ont été priées d'identifier les contraintes qui limitaient l'usage du français dans la pratique courante. La raison principale invoquée émane du «respect de la clientèle anglophone». Le tableau 11 énumère les contraintes majeures mentionnées par les répondants.

Tableau 10
Langues d'usage dans les communications

Agents	Anglais	Français
Clients	50,4	49,6
Employés	33,1	66,9
Fournisseurs	56,3	43,7
Institutions financières	45,0	55,0
Gouvernement municipal	47,3	52,7
Gouvernement provincial	60,7	39,3
Moyenne	48,8	51,2

Tableau 11
Contraintes majeures limitant l'usage du français

Raisons invoquées	Nombre d'entreprises	%
Respect du client anglophone	249	39,3
Aucune raison	113	17,8
Client est bilingue	76	12,0
Plus avantageux d'utiliser l'anglais	63	9,9
Fournisseurs et institutions financières préfèrent l'anglais	36	5,7
Nous habitons l'Ontario	34	5,4
Autres	63	9,9
Total	634	100,0

PROGRAMMES D'AIDE GOUVERNEMENTALE

Le gouvernement ontarien offre plusieurs programmes visant à fournir une aide professionnelle et financière aux petites entreprises. Treize de ces programmes ont été identifiés et les répondants devaient indiquer :

- La mesure dans laquelle ils étaient sensibilisés à ces divers programmes d'aide;

- la fréquence de leur participation ou de leur mise à profit, soit le nombre de demandes effectuées pour chacun des programmes respectifs; et
- le degré de satisfaction qu'ils en avaient retiré.

L'analyse des résultats des données recueillies révèle les points suivants :

i) Le Programme d'Emploi d'été de l'Ontario est le plus connu et le plus exploité par les répondants. Cependant, même dans ce cas-ci, moins de 25% des firmes sont sensibilisées à son existence ou le mettent à profit.

ii) Trois cent sept entreprises ont accédé aux treize programmes de l'État, en 946 occasions, pour une moyenne de 3 participations par entreprise. 80% de la participation globale a eu lieu dans les 5 programmes les plus connus.

iii) La moyenne pondérée du niveau de satisfaction à l'égard des programmes d'aide gouvernementale se chiffre à 7,5 sur un barème de 10 points où dix équivaut à «complètement satisfait». Les niveaux de satisfaction reliée à la participation aux cinq programmes les plus populaires sont indiqués dans le tableau suivant.

Tableau 12

Nature du programme utilisé	Niveau de satisfaction
Emplois d'été de l'Ontario	7,8
L'Avenir	7,6
Formation prof de l'Ontario	8,3
Consultation et soutien	5,9
Services financiers	6,7
Moyenne pondérée	7,5

Près de 58% (420) compagnies ne se sont prévaluées d'aucun des 13 programmes d'aide de l'État qui leur étaient accessibles. Les raisons invoquées par les non-participants sont nombreuses. Cependant, près des deux-tiers des entreprises non bénéficiaires ont indiqué «un manque d'information» à titre de motif principal à leur non-participation.

Tableau 13

Raison de non-participation	% du total
Pas au courant (non-informé)	64,6
Pas besoin d'aide	19,1
Pas applicable	7,0
Autres motifs	9,3
Total	100,0

Quelques-unes des compagnies qui ont accédé aux programmes d'aide gouvernementale axés vers le soutien aux petites entreprises ont rencontré certaines difficultés allant de la complexité de la documentation et des formalités à remplir jusqu'au manque d'aide de la part des fonctionnaires en place. Les problèmes suivants ont été identifiés par les répondants :

- critères difficiles à rencontrer
- bureaucrates incompetents
- détails trop nombreux à observer
- démarche trop coûteuse en temps et énergies
- information insuffisante
- complications administratives.

PROBLÈMES

Une étude menée en août 1988, intitulée «Newly-Formed Small Businesses in Ontario», démontre que les principaux obstacles qui nuisent à la croissance des petites entreprises relèvent de la pénurie de main d'oeuvre spécialisée et du travail administratif engendré par les exigences des réglementations gouvernementales. Les contraintes financières se plaçaient au troisième rang en terme d'embûche majeure. La présente enquête découvre les mêmes embûches :

Ordre des problèmes majeurs :

- recrutement de main-d'oeuvre qualifiée

- calcul des déductions de la liste de paie
- réglementation gouvernementale et bureaucratie
- pénurie d'octrois et subventions
- frais énergétiques et coût élevé du carburant
- financement et «cash-flow» (somme du bénéfice de l'exploitation et des amortissements)

Les problèmes suivants ont aussi été mentionnés

- la taille du segment du marché
- la concurrence
- l'état de l'économie (les taux d'intérêt)
- l'espacement et l'incertitude des contrats
- les coûts d'assurance-protection
- les marges de crédit offert aux clients (ventes à tempérament)
- les frais de modernisation de l'équipement
- les coûts du bilinguisme.

CONCLUSION

Les petites entreprises franco-ontariennes fonctionnent dans un milieu économique nord-américain et, de ce fait, revêtent plusieurs caractéristiques que partagent d'autres entités économiques. Les petites entreprises francophones sont hautement diversifiées et oeuvrent dans tous les secteurs de l'économie. 47% des entreprises utilisent «uniquement» le français dans leurs communications internes et 13% des entreprises font usage de l'anglais «uniquement» quand il s'agit de communiquer avec les employés.

Les petites entreprises franco-ontariennes se servent du français un peu plus que de l'anglais comme langue d'usage courant en milieu de travail, dans une proportion de 51,2% contre 48,8%. L'usage du français est prédominant dans les communications internes avec les employés. Par contre, l'anglais est utilisé davantage dans les rapports entretenus avec les autorités gouvernementales et les fournisseurs. En regard des liens de communication établis avec les institutions

financières, on observe des polarisations évidentes. Plus d'un tiers des firmes communiquent «uniquement» en français alors qu'un quart communiquent «uniquement» en anglais.

L'enquête indique les principaux problèmes suivants influent sur leur modalité de fonctionnement :

- le recrutement de la main-d'oeuvre spécialisée
- les perceptions d'impôt sur le salaire des employés
- la réglementation gouvernementale et la bureaucratie
- le manque de subventions de l'État
- les coûts énergétiques élevés et la hausse de prix du carburant
- le financement et le «cash-flow».

La sensibilisation aux programmes d'aide gouvernementale semble très faible. Seulement 4% des firmes interviewées connaissent environ sept programmes gouvernementaux parmi les treize qui sont déjà mis en place. Le taux de sensibilisation aux cinq autres programmes se situe entre 9,6% et 24,4%.

L'auteur tient à remercier le consultant Rhéal Leroux avec qui a été conduite cette enquête et Guy Larocque du ministère de l'Industrie, du commerce et de la technologie pour son aide indispensable dans la rédaction de cette étude.

...sur la sécurité à domicile



La sécurité dans l'insécurité

François-Xavier Ribordy

Ces dernières années ont été des plus fécondes en recherches sur la peur du crime, sur la victimisation, sur le danger que représentent pour les gens l'accroissement vertigineux de la criminalité, sur l'insécurité urbaine due au chômage, à la drogue, au décrochage scolaire, aux modes rap, break-dance, tag, aux sous-cultures de toutes sortes qui rendent les rues et les quartiers de plus en plus invivables et forcent les gens à se barricader chez eux, à se défendre contre les intrus avec armes, alarme électronique, chiens et chats de garde et agents de sécurité privés. Les médias nous submergent de discours sur le crime, les corps de polices n'ont plus la possibilité de subjuguier la violence, les agences de sécurité privées ne cessent de se multiplier. Ces multiples études ont fait l'objet de recensions par Lehnert et Skogan (1981) pour les États-Unis et par Killias (1989) pour l'Europe. Ces auteurs arrivent à la conclusion que la peur du crime est aussi grave sinon pire que le crime lui-même. Cette peur varie selon les expériences de victimisation directes ou indirectes, le degré d'urbanisation, l'estimation de la criminalité et les caractéristiques démographiques des individus.

La majorité des études sur la peur du crime sont effectuées dans les grandes villes¹, mais rarement dans les régions périphériques ou à la campagne. Dans une ville comme Sudbury où les logements unifamiliaux s'étendent sur une très grande superficie, on ne retrouve pas une grande concentration de population dans un secteur donné. La ville entière ressemble en quelque sorte à une banlieue, avec beaucoup de routes sans issue, des unités fermées sur elles-mêmes, faisant largement usage du programme de surveillance de quartier, les gens se connaissent et communiquent beaucoup, ils sont au courant de la criminalité en lisant les journaux et en discutant, mais en sont très rarement victimes et en ont très peur.

1 Solliciteur Général du Canada 1989, Brantingham et al. 1986.

La recherche qui suit, basée sur une revue exhaustive des articles, des rapports et des livres sur la peur du crime dans notre société, s'est donnée comme but de mesurer la dangerosité perçue par les familles vivant dans divers quartiers de la ville de Sudbury à la mi-février 1992, date à laquelle la ville a reçu le titre de «Capital du meurtre au Canada» lorsque les médias ont multiplié articles et émissions de radio et de télévision sur l'accroissement vertigineux des vols, des cambriolages, des attaques contre les personnes dans la municipalité régionale².

L'ENQUÊTE

Cinq cents questionnaires ont été distribués dans cinq quartiers de la ville, cent par quartier, à raison d'un questionnaire toutes les deux maisons. Les questionnaires étaient répartis sur quatre axes en étoile à partir d'un point central du quartier afin de couvrir la plus grande surface possible. Les quartiers ont été choisis en fonction du niveau socio-économique de la population, de l'existence éventuelle d'un programme de surveillance de quartier, et de la structure urbanistique (cul-de-sac, voies de communication rapides), ceci afin de contrôler certaines variables si souvent mises en évidence par d'autres recherches similaires³.

Les questionnaires de deux pages, une feuille recto-verso, comportaient quinze questions qui permettaient d'évaluer la perception du taux de crime dans le quartier et de son accroissement durant la dernière année, du niveau de sécurité; il permettait aussi de savoir si les victimes de crimes dans le voisinage sont connues. Une deuxième série de questions portait sur les mesures prises pour assurer la sécurité de la maison, que ses résidents soient absents ou présents. Dans le but d'étudier la sécurité publique et privée, nous nous sommes renseignés sur l'existence d'un programme de surveillance de

2 Il est intéressant de noter que le 20 janvier 1993, soit à peu près une année après notre enquête, le chef de la Police régionale de Sudbury annonce qu'en 1992 le taux des délits au code criminel a baissé de 4,7% et les vols par effraction de 13%. Plouffe, Kim-Dominique, At Police Board. Use of force laws will cost service, says police chief *Northern Life*, January 20, 1993, p. 14.

3 Brantingham et al., 1986; Turk, 1987.

quartier et sur son efficacité, de même que sur l'utilisation des systèmes d'alarme et sur l'appel à la police, au moyen du numéro d'urgence 911, lorsqu'on entendait le déclenchement d'une sirène d'alarme dans le voisinage. Du fait de la saturation de ce numéro d'appel, nous avons demandé au répondant s'il se sentait en sécurité et bien protégé par la police municipale ou s'il préférerait s'adresser à une agence de sécurité privée.

Sachant que les victimes de cambriolage sont avant tout des gens menant une vie sociale très active, nous l'avons mesurée par une série de questions sur le travail, les loisirs, les sports, les visites et le magasinage. Pour établir la taille, la structure, l'âge et le revenu de la famille, nous avons posé une série de questions portant sur le nombre de personnes logeant au domicile, sur la présence d'enfants de moins de dix-huit ans et sur les revenus.

Le questionnaire a été placé dans une enveloppe avec une lettre d'introduction qui demandait aux répondants de le compléter en famille afin de recueillir la perception commune; le questionnaire complété nous a été retourné dans une enveloppe réponse préaffranchie.

Des 500 questionnaires distribués, 150 ont été renvoyés, dont six ont été éliminés; 144 ont donc fait l'objet d'analyse, ce qui donne un taux de réponse de 29%, taux jugé très élevé pour ce genre de distribution, car, la plupart du temps, des enquêtes similaires s'attendent à un taux d'environ 20%. Ce haut taux de participation est très certainement relié à la campagne orchestrée par les médias écrits et électroniques au sujet de la hausse spectaculaire de la criminalité à Sudbury en 1991. Parallèlement à cette campagne de presse, la police déplorait son faible budget et son incapacité matérielle à faire face à cette croissance de la criminalité.

LES RÉSULTATS

La perception de la criminalité

En réponse à la première question, près des deux tiers des (64%, 90) répondants tendent à dire que la criminalité du quartier dans lequel ils vivent n'est pas élevée et n'a pas augmenté en 1991. Cette affirmation se confirme, 73% des répondants se sentent en sécurité dans leur environnement, et ils l'expliquent par le fait que les voisins

se connaissent (19%), que le quartier est sûr (20%); ils précisent toutefois qu'ils prennent leurs propres précautions (7%) et que la police patrouille souvent. Ceux qui ne se sentent pas en sécurité l'expliquent par le fait qu'ils trouvent leur quartier dangereux (14%), qu'ils ont déjà été victimes de crimes (3%) et que la police ne patrouille pas assez souvent.

Tableau 1
Les quartiers et la perception de la criminalité

	Familles ayant revenu de plus \$60,000.	Existence d'un programme Neighbourhood watch	Voisins ayant un système d'alarme	Perception d'un haut taux de criminalité dans quartier	Perception d'un accroissement de la criminalité en 1991	Se sentent en sécurité dans leur quartier
York	80% (24)	58% (19)	76% (25)	15% (5)	15% (5)	91% (30)
West-End	24% (6)	31% (10)	31% (10)	41% (13)	47% (15)	59% (19)
Donovan	32% (6)	54% (13)	29% (7)	58% (14)	46% (11)	54% (13)
New Sudbury	77% (20)	72% (21)	72% (21)	35% (10)	17% (5)	79% (23)
East-End	44% (8)	43% (10)	39% (9)	39% (9)	39% (9)	74% (17)
Chi ²	29,567	20,009	30,350	17,035	19,741	16,732
df	8	8	8	8	8	8
p<	0,0002	0,0103	0,0001	0,01	0,01	0,003

En fait il existe des différences visibles d'un quartier à l'autre. Les répondants des deux quartiers «bourgeois», soit York et New Sudbury se sentent bien en sécurité car 80% d'entre eux considèrent que le taux de crime dans leur milieu n'est pas élevé et qu'ils vivent dans un quartier sûr. Ces quartiers, comme nous le verrons ci-dessous, font partie, pour leur plus grande surface, de programmes de surveillance de quartier; ils ont une structure urbanistique refermée sur elle-même par des rues sans issue, bien qu'ils donnent tous deux sur une voie achalandée à trafic rapide; ils sont aussi, dans l'ensemble, de construction récente. Deux quartiers peuvent être qualifiés «d'ouvriers», Donovan et West-End; ils sont habités par une population plus âgée et retraitée caractérisée par un revenu faible. Dans ces deux quartiers, l'insécurité est plus sensible car 56% des résidents la ressentent. Dans le cinquième quartier, East-End se côtoient deux populations, l'une pauvre et l'autre plus aisée; c'est un quartier moderne avec des unités de logement à prix modique, donc avec une

population ouvrière jeune à faible revenu; dans cette partie de la ville, le niveau d'insécurité se situe à mi-chemin des deux autres unités (74% trouvent que leur quartier est sûr). Il est intéressant de noter que les différences entre les quartiers riches et les quartiers pauvres au sujet du taux de criminalité, de son augmentation en 1991 et du sentiment d'insécurité ne sont guère accentuées, si bien que les riches des quartiers «bourgeois» se sentent tout aussi en sécurité dans leur quartier que les pauvres des quartiers «ouvriers».

La victimisation vicariante permet de comprendre ce phénomène de la peur du crime : on relève très peu de victimes directes de la criminalité, mais beaucoup de personnes connaissent quelqu'un dans leur voisinage qui a subi un acte criminel : 77% des répondants sont au courant du fait que quelqu'un a subi un cambriolage, un vol (à domicile, d'auto) et/ou du vandalisme. Ce sont les vols avec effraction qui sont le plus souvent dénoncés; en revanche personne ne signale de crimes sur les personnes, assauts, viols, meurtres. Cette victimisation indirecte n'a pas d'effet sur la peur du crime (Killias 1989), mais tend à donner l'impression d'un accroissement de la criminalité et à provoquer un sentiment d'insécurité, ce qui aboutit à une prise de conscience des précautions à prendre pour éviter la victimisation; en connaissant des victimes de la criminalité, on devient conscient du danger. La victimisation vicariante a un effet direct sur la prévention (Klein et al, 1989).

Les précautions prises

À la série de questions portant sur les précautions prises pour prévenir les vols à domicile durant les absences, tous les répondants déclarent fermer à clé les portes de leur domicile, 94% disent laisser une lampe allumée, 51% déclarent laisser la radio en marche (certains la télévision), mais seulement 13% possèdent un système d'alarme et 13% disent avoir un chien. Cet animal n'est pas spécifiquement un chien de garde : c'est très souvent un animal de compagnie qui aboie lorsqu'il entend du bruit; deux répondants nous informent qu'ils possèdent des chats de garde, des chats siamois qui attaquent.

Lorsque les gens sont chez eux, ces précautions s'estompent : 74% ferment les portes à clé, 61% laissent la lumière allumée, 33% la radio ou la télévision, seulement 6% laissent leur système d'alarme

en activité et ceux qui ont des chiens ou des chats comptent sur leur présence.

Lors d'absence prolongée du domicile, 90% des répondants demandent à un voisin ou à un ami de surveiller leur maison (un répondant nous dit faire appel à une agence privée de surveillance), 72% laissent une clé de leur maison à un voisin ou à un ami, 65% comptent sur les voisins pour déneiger leur entrée ou entretenir la pelouse, 92% disent que leur voisin vide leur boîte à lettres et même 56% disent que leur voisin occupe leur entrée de garage avec son auto pour faire croire que la maison est habitée. Il est évident que les propriétaires de ces maisons prennent toutes les précautions possibles pour protéger leur propriété durant leur absence. Les gens qui habitent les quartiers «bourgeois» comptent plus sur leur propre protection que sur la police; ainsi les résidents de New Sudbury disent avoir très peu confiance en la police municipale.

La sécurité du quartier

Les quartiers choisis l'ont été en raison de la présence ou de l'absence de programme *Neighbourhood Watch*. Ces programmes se délimitant habituellement à des unités de voisinage, on en dénote plus de cent dans la région de Sudbury. La moitié seulement des répondants déclare faire partie d'un quartier protégé, et un tiers même perçoit que ce système de surveillance n'est pas très efficace. On relève une différence statistiquement significative (Chi^2 20,009, dl 8, $p < 0,0103$) entre les quartiers «bourgeois» et les quartiers «ouvriers», la conscience de l'existence de programme de surveillance étant plus grande dans les premiers que dans les seconds.

Le sentiment de sécurité du quartier est lié à l'existence du programme de protection et s'accroît par la connaissance de l'existence chez les voisins de systèmes d'alarme. En effet 51% des répondants disent connaître des voisins qui possèdent un tel système; ce taux est plus élevé dans les quartiers «bourgeois» (environ 73%) que dans les quartiers «ouvriers» (environ 35%). Lors de la distribution du questionnaire, on a pu remarquer, apposé sur les portes d'entrée ou sur la fenêtre, un autocollant de compagnies de sécurité et/ou du programme de surveillance de quartier. Ces autocollants ne sont pas, en fait, la preuve de l'existence d'un système actif, ils ont toutefois un effet dissuasif. Ces systèmes paraissent rencontrer beaucoup de succès, car plusieurs agences de sécurité privées disent

faire des affaires en or et certaines déclarent installer au moins vingt-cinq moniteurs par mois.

Le programme *Neighbourhood Watch*, pour s'établir, a tendance à créer un sentiment d'insécurité dans le quartier et à inciter les représentants des compagnies de sécurité à pousser les propriétaires à se munir d'appareils, mais dans notre étude, 19 familles seulement, soit 13% des répondants ont déclaré en posséder un. On pourrait croire que les familles équipées d'un tel système n'ont pas répondu au questionnaire; quelques-unes nous ont déclaré que l'ancien propriétaire l'avait installé, qu'il avait, du reste, été débranché, mais que l'autocollant subsistait. Certains répondants déclaraient que l'installation d'un système d'alarme entraînait une diminution des primes d'assurance.

Il nous a semblé intéressant de découvrir si, lors de l'audition d'une sirène d'alarme dans le voisinage, on téléphonait à la police. La réponse a été positive à 90% et même les répondants affirment, à un taux de 64%, utiliser le numéro d'urgence 911 à cette fin, néanmoins, 13% déclarent n'utiliser ce numéro qu'en cas d'urgence.

À la question de savoir s'ils font confiance à la police municipale, 66% des gens répondent par l'affirmative. Ces résultats renversent les sondages canadiens selon lesquels 61% de la population ne feraient pas confiance à la police. Seulement 25% de nos répondants se sentiraient plus en sécurité avec un contrat d'une agence privée. Il semble y avoir là une certaine contradiction avec les autres études sur les agences privées (Fourcaudot, 1988), car, en Amérique du Nord, on voit apparaître une augmentation considérable de la sécurité privée, assurée par des agences privées et par une prise en charge de leur propre sécurité par les citoyens. À Sudbury, dans une étude parallèle à celle-ci, nous avons découvert que pour 328 policiers (GRC, PPO, Police Municipale), il y avait plus de 750 agents de police privée, ce qui coïncide avec les chiffres canadiens où, pour 55 000 policiers on retrouve 125 000 agents de sécurité privée (Solliciteur Général du Canada, 1990).

La vie sociale

L'intensité de la vie sociale apparaît comme l'un des facteurs les plus importants de la victimisation; les sondages canadiens (Solliciteur Général, 1989) démontrent que la majorité des victimes de la

criminalité sont des jeunes hommes de 18 à 25 ans qui sortent souvent le soir et qui fréquentent les débits de boisson.

La majorité de nos répondants sont plutôt casaniers. La moitié travaillent à plein temps, pour ce qui est de l'autre moitié, deux tiers travaillent à mi-temps et le reste est sans travail : chômeurs et retraités. Pour ce qui est des loisirs, près de 60% des répondants ne sortent jamais de chez eux pour faire du sport ou pour assister à des spectacles.

La ville offre peut-être peu d'opportunités, la crise économique aidant, et le climat d'hiver n'incite pas trop à sortir de chez soi.

Situation de la famille

À Sudbury, la moyenne d'enfants par famille est de 2,5 et le salaire moyen est élevé. Il s'agit d'une ville en pleine croissance économique avec un revenu moyen par famille quelque peu plus élevé que celui de la moyenne nationale ou ontarienne. Il ressort de notre enquête que 41% des répondants vivent seuls ou en couple, que 48% d'entre eux vivent dans des familles avec un ou deux enfants, et que 10% de l'ensemble vivent dans des familles avec plus de deux enfants. Il semble que 62% des familles soient composées de personnes âgées sans enfants de moins de dix-huit ans. L'échelle des revenus familiaux montre que 19% des familles peuvent être considérées comme pauvres, soit avec un revenu annuel de \$30 000 ou moins. 27% des familles ont un revenu de \$40 000 et \$50 000 et la majorité, soit 54% a un revenu de \$60 000 et plus. En général les répondants ont un revenu annuel moyen supérieur à la moyenne ontarienne qui se montait en 1989 à \$45 000 (Conseil Canadien du Bien-Être Social, 1989).

INTERPRÉTATION

Tel que mentionné plus haut, les questionnaires ont été distribués au moment où les médias locaux et nationaux présentaient un discours sur l'accroissement vertigineux de la criminalité à Sudbury, notamment des vols par effraction (augmentation de 35% des cambriolages des maisons privées, de 1 245, en 1990, à 1 445, en 1991) et des meurtres (7 meurtres en 1991, contre 4 en 1990). Cette campagne coïncidait non seulement avec la présentation des

statistiques de la criminalité en 1991, mais aussi avec la pression exercée par les polices locale et provinciale afin d'obtenir un budget plus élevé pour renouveler des équipements et augmenter les salaires.

Cette campagne n'a eu que peu d'effet sur les familles qui ont répondu à notre questionnaire, si ce n'est le taux élevé de réponses qui approche des 30%. D'autres études démontrent⁴ que les médias n'ont pas d'effet sur la peur du crime, si ce n'est qu'ils la diminuent. Killias (1989) montre qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre ceux qui lisent les journaux à sensation et ceux qui ne les lisent pas. Dans l'ensemble, même si les trois-quarts des répondants connaissent une personne qui a été victime d'un acte criminel, le plus souvent d'un cambriolage, ils ne remarquent ni une augmentation de la criminalité dans leur quartier, ni n'éprouvent un plus général sentiment d'insécurité. La peur du crime ne semble pas toucher les familles. Elles prennent néanmoins les précautions d'usage pour protéger leur maison: elles ferment leurs portes à clé, laissent une lampe allumée, quelquefois la radio ou la télévision, mais très rares sont celles qui possèdent un système d'alarme ou un chien de garde. Les mêmes précautions sont prises lorsque les gens sont à la maison. Quoi qu'il en soit on est très loin de la barricade ou de l'emprisonnement à domicile. Même durant les absences de longue durée, on fait en sorte que les voisins soient au courant, on leur demande de jeter un coup d'oeil à la maison, de vider la boîte à lettres, d'entretenir les passages ou de tondre le gazon et, ce qui nous semble exceptionnel, de laisser une voiture dans l'entrée de garage (le programme de surveillance de quartier fait ces recommandations). Comme les programmes de surveillance de quartier font l'objet de publicité, les gens ont intériorisé les règles de prévention de la criminalité; ces programmes ne sont néanmoins pas perçus comme étant très efficaces; il semble que l'enthousiasme soulevé au moment de leur implantation se dissipe au fil du temps. L'information doit cependant atteindre son but car, si les gens prennent de telles précautions, c'est qu'ils ont prévu, qu'ils savent que la prévoyance a un effet particulier sur la victimisation. Turk (1987), qui tenta de mesurer l'efficacité des programmes de protection de

4 Kegels, 1982; Garofalo, 1981; Robert, 1985; Heath, 1984; Gomme, 1986.

quartier, arrive à la conclusion que ces programmes sont, pour la plupart, très éphémères; ils ont toutefois un effet très positif sur la diminution de la criminalité, mais non sur la peur du crime qu'il ont tendance à exacerber, ce qui a été confirmé par Rosenbaum (1987).

La surveillance de quartier existe néanmoins. Les gens sont prêts à appeler la police quand ils entendent un système d'alarme et même disent le faire à l'aide du numéro 911, tout en dénonçant le fait que, le plus souvent, ce numéro est saturé et qu'on ne devrait l'utiliser qu'en cas d'urgence. On a confiance en la police de la ville, sans trop croire en son efficacité; on met en évidence ce que les médias transmettent comme information sur la faiblesse des budgets et du personnel. Les gens ne sont néanmoins pas disposés à dépenser de l'argent pour mettre leur sécurité entre les mains d'agences privées.

Quels que soient leur revenu, leur taille, la présence ou l'absence d'enfants ou d'adolescents, les familles ne manifestent pas une peur particulière de la criminalité. Celles qui ont une vie professionnelle et sociale très active sont plus au courant de la réalité criminelle. Savoir que les voisins sont victimes de criminalité n'a guère d'effet sur la qualité de leur vie. Lagrange et Zauberman (1991 : 247) déclarent qu'«il y a un tel fossé entre l'écologie de l'inquiétude et celle des atteintes, qu'on peut facilement écarter les interprétations de l'inquiétude fondées sur une logique de l'expérience». Les gens ne sont pas figés par la crainte. Même les familles les plus âgées, vivant seules ou en couple, n'ayant pas d'enfants, dépendant de faibles revenus provenant d'une caisse de retraite, ne se font pas casanières hantées par la peur de devenir victimes; la criminalité n'est pas un problème perçu comme fondamental.

CONCLUSION

Les médias transmettent une vision sensationnelle et exagérée de la criminalité, ils accentuent l'image de la violence dans notre société. Dans notre recherche, ils ont eu une influence notoire sur le taux de réponse à notre questionnaire, mais nous pouvons supposer qu'une personne avertie en vaut deux, que la peur véhiculée incite les

gens à se protéger et partant elle aboutit à une diminution de la criminalité, comme l'ont démontré les statistiques de la criminalité publiées en 1993⁵.

Les gens sont informés de la criminalité par les journaux et par leurs discussions avec les autres; ils sont rarement confrontés directement au crime. Brillon et al., (1984) l'avaient déjà constaté lorsqu'ils mettaient en évidence que ce qui est le plus important, dans la peur du crime, ce n'est pas le fait d'en être une victime directe mais c'est la relation médiate dans son environnement, chez ses voisins. Lorsqu'un cambriolage a été perpétré dans un quartier, les voisins en sont informés de vive voix, ils en parlent, ils en informent d'autres. Un fait divers est moins anodin dans son voisinage qu'ailleurs. La peur d'avoir peur engendre le cercle vicieux des comportements du rationnel à l'irrationnel. La peur n'a pas toujours un effet négatif, elle peut être un outil de prévention, un signe avant-coureur qui permet de prévenir, d'anticiper, de contrôler – peur individuelle, peur socialisée. Branthingham et al., (1986) ne déclaraient-ils pas que, quand les gens ont une bonne perception du crime, ils prennent les précautions pour se défendre?

Dans notre recherche nous avons demandé aux gens de répondre au questionnaire en famille, en se centrant sur leur quartier, leur voisinage. Il s'ensuit que plus il y a de monde dans la famille, plus il y a d'informations. De plus, si les gens sont actifs socialement (travail, loisir, école, visite, etc.) plus ils recueillent de l'information, et plus cette information se réfère à des événements considérés comme étant proche de leur domicile. En même temps, et comme le constatait Killias (1989), la peur est négativement corrélée avec les sorties, mais les sorties augmentent le risque de victimisation.

Les campagnes de peur orchestrées par la police n'atteignent pas les résultats escomptés, elles font prendre conscience aux gens que lorsque la police est incompétente à traiter la criminalité, ils doivent se prendre en main et prévenir les agressions en appliquant les précautions d'usage.

Cette recherche a été subventionnée par le Fonds du Recteur de l'Université Laurentienne et réalisée avec la collaboration de Gisèle Bonin, Kristen Brown, Chantal

5 Voir note 1 supra

Campeau, Michelle Dorschner, Nicole Graham, Shane Lavoie, Scot Linch, Pierrette O'Bonsawin, Carmen Poliquin et Lucille Wallingford.

RÉFÉRENCES

- Brantingham, P.J.; O.L. Brantingham and D. Butcher (1986) : Perceived and Actual Crime Risks in R. M. Figlio, S. Hakin and G.F. Renget (eds) **Metropolitan Crime Patterns**, Monsey, N.Y. Criminal justice Press, 139-159.
- Brillon, Y. ; C. Louis-Guérin and M.C. Lamarche (1984) : **Attitudes of the Canadian Public Toward Crime Politics**, Montréal, C.I.C.C.
- Conseil Canadien du Bien-Être Social (1989) : **Les seuils de la pauvreté de 1989**, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services Canada.
- Doob, A. N. and J. V. Roberts (1982) : **Crime : Some Views of the Canadian Public**, Toronto, Centre of Criminology, University of Toronto.
- Ericson, R. V.; P. M. Baranek and J. B. L. Chan (1987) : **Visualizing Deviance: A Study of News Organization**. Toronto, University of Toronto Press.
- Fourcaudot, M. (1988) : **Étude descriptive des agences de sécurité privées au Québec**, Thèse de maîtrise en criminologie, Université de Montréal. Faculté des Études Supérieures.
- Garofalo J. (1981) : Crime and the Mass Media : A Selective Review of Research. **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 18/2, 319-350.
- Gebotys, R. J.; J. V. Roberts and B. DasGupta (1988) : News Media Use and Public Perceptions of Crime Seriousness, **Canadian Journal of Criminology**, 30, 3-16.
- Gomme, I. M. (1986) : Fear of Crime Among Canadians : A Multi-Variate Analysis. **Journal of Criminal Justice**, 14, 249-258.
- Heath, L. (1984) : Impact of Newspaper Crime Reports on Fear of Crime : Multimethodology Investigation. **Journal of Personality and Social Psychology** 47/2, 263-276.
- Hindeland, M. J; M. R. Gottfredson; J. Garofalo (1978) : **Victims of Personal Crime, An Empirical Foundation for a Theory of Personal Victimization**, Cambridge, Mass. Ballinger.
- Kegels, M. L. (1982) : Le crime, puisqu'il faut l'appeler par son nom... la «peur du crime» **Déviance et Société** 6/2, 209-220.
- Killias, M. (1989) : **Les Suisses face au crime**, Grüşch, Rüeegger.
- Klein, L.; J. Luxemburg and M. King (1989) : Perceived Neighbourhood Crime and the Impact of Private Security. **Crime and Delinquency**. 35/3, 365-371.
- Lagrange, H. et R. Zauberman (1989) : Introduction: Du débat sur le crime et l'insécurité aux politiques locales. **Déviance et Société**, 15/3, 233-255.
- Lagrange, H. (1992) : Appréhension et préoccupation sécuritaire. **Déviance et société**, XVI/1, 1-30.
- Lehnen, R. G. and N. G. Skogan (eds) (1981) : **The National Crime Surveys: Working Papers**. Washington D. C. : GPO.

Maxfield, M. (1984) : **Fear of Crime in England and Wales**, London, HMSO.

Robert, P. (1985) : Insécurité, opinion publique et politique criminelle. **L'année sociologique**, 35, 199-231.

Solliciteur Général du Canada (1989) : **Le sondage canadien sur la victimisation en milieu urbain (1983-1988)**. Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Solliciteur Général du Canada (1990) : **Une vision de l'avenir de la police au Canada**. Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Statistiques Canada (1990) : **Profil de la victimisation au Canada**. Ottawa, Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Rosenbaum, D.P. (1987) : The Theory and Research Behind Neighborhood Watch : Is it a Sound Fear and Crime Prevention Strategy, 33 **Crime and Delinquency**, 33, 103-134.

Tremblay, P.; Gilbert Cordeau et Janusz Kaczorowski, (1993) : «La peur du crime et ses paradoxes: cartes mentales, écologie criminelle et sentiment d'insécurité». **Revue Canadienne de Criminologie** vol 35, n° 1, 1-18.

Turk, A., (1987) : **Popular Justice in Toronto: A Pilot Study**, Toronto, Department of Sociology, University of Toronto.



...sur la langue et l'éducation



Alphabétiser la jeunesse franco-ontarienne : quels défis à l'horizon pour l'AOPF?

Robert Arseneault

Je suis très heureux de la tribune qui m'est offerte ce matin pour venir réfléchir à haute voix devant vous. J'en remercie chaleureusement les responsables de ce congrès¹.

FAIRE LE POINT

Cependant, je m'en voudrais d'entrer dans le vif de mon sujet sans dissiper une équivoque. Quand j'ai soumis le titre de mon propos, «Alphabétiser la jeunesse franco-ontarienne : quels défis à l'horizon pour l'AOPF?», je posais une question. On comprendrait ainsi mon intention : saisir les contours du réel, définir les paramètres du souhaitable et circonscrire les balises du possible en rapport avec une question clé en enseignement de la langue maternelle.

Quel ne fut mon étonnement de découvrir, à la lecture du programme, que mon point d'interrogation s'était métamorphosé en point d'exclamation. La nuance est appréciable. Avec la disparition du point d'interrogation, on pourrait croire que l'intention déclarée de recherche et d'exploration s'estompe, relayée par des élans d'enthousiasme et d'engouement. À moins que — voyez le pouvoir d'un simple signe de ponctuation — le point d'exclamation ne vienne en la circonstance exprimer, par rapport aux défis à relever, des sentiments d'impuissance ou de découragement! Auquel cas vous avouerez qu'il y aurait de quoi refroidir même la plus faible envie de fêter.

1 Texte de l'allocution d'ouverture du 10^e Congrès de l'AOPF, prononcée à Sudbury, le 12 avril 1991.

Or, aujourd'hui, c'est la fête. L'AOPF a dix ans. Évidemment, dix ans pour une association à intérêt pédagogique, ce n'est rien. À peine la pré-adolescence éloignée. Mais dix ans pour un regroupement de responsables de l'enseignement du français langue maternelle dans ce qui fut le Haut-Canada et la province du Règlement 17, c'est une jolie petite conquête. À tout le moins, une réalisation dont on peut tirer quelque légitime fierté. Assurément, le rappel d'une présence enracinée et l'affirmation d'une volonté obstinée.

Je ne peux m'empêcher de souligner que ce rassemblement festif a lieu dans la ville où, l'année suivant l'interdit de 1912, une communauté franco-ontarienne démunie mais déterminée choisissait de répondre à l'injustice par la fondation d'une maison d'éducation. Quel beau geste de résistance! Le Collège du Sacré-Coeur a fermé ses portes, mais qui oserait prétendre que son oeuvre n'agit plus en profondeur? Comment ne pas saluer au passage cet autre beau geste sudburois, à la fois de résistance et d'affirmation, grand rituel ludique et tonique? Celui voulant que, dans quelque mystérieux étang des alentours s'assemblent, par certaines nuits d'hiver, d'étranges batraciens pour le seul plaisir d'émettre ensemble des coassements incantatoires... Un dernier beau geste du cru. Trois mots et tout est dit : Prise de parole.

Nous voici à Sudbury donc. Sudbury, ville significative à plus d'un titre pour notre communauté, où je vous propose ce matin de faire le point. Pas le bilan, comme il est souvent d'usage lors d'un anniversaire, mais le point. Pour confirmer des orientations certainement, pour susciter de nouveaux élans peut-être.

Au seuil de ce passage hautement symbolique que représente l'aube du troisième millénaire de notre ère, examinons deux questions d'importance capitale pour l'Alliance à propos du rôle qu'elle pourrait jouer à ce point de jonction qui, tel un révélateur, rend visible l'image latente des occasions à saisir :

- dans quel contexte l'action de l'AOPF s'insère-t-elle?
- quelle conception de l'enseignement du français l'AOPF devrait-elle promouvoir?

Chemin faisant, je m'attacherai à recenser certains défis qu'il nous appartient de relever, à anticiper des difficultés et des points de rupture. On entrevera peut-être avec plus de clarté des conduites à favoriser et des espaces d'intervention à investir dans l'immédiat et dans les années à venir.

Vous aurez compris que je me situerai volontairement sur un plan assez général. Le désavantage de cette perspective, c'est que les idées manquent nécessairement de nuance et de profondeur. Par contre, un tel point de vue nous oblige à ramener à l'essentiel une problématique parfois complexe. Il accentue les liens, courants et évolutions qu'une analyse détaillée peut, bien involontairement, occulter. Ayant donné à voir les enjeux fondamentaux, il peut mener à leur priorisation en vue d'actions concrètes. J'espère que les réflexions personnelles que je livre à votre examen alimenteront la discussion au cours de ce congrès, le débat même, et seront utiles à l'AOPF.

VOUS AVEZ DIT ALPHABÉTISER?

Je me propose de mieux saisir le fond et la trame de notre action, le but de notre engagement personnel et professionnel, la raison d'être de l'école en général et de l'école en milieu minoritaire en particulier. Je veux parler d'alphabétisation. Alphabétiser. Quel mot inadéquat! Insuffisant, face à l'infinie richesse du phénomène! Cocasse même; songez seulement à la charge émotive et péjorative que peuvent véhiculer les trois dernières syllabes...

Personnellement, je préfère nettement le néologisme plus positif de littéracie. Il appelle la nuance, la complexité, la diversité. Il confère à la chose une connotation plus souple, plus large, plus ouverte. Ses dérivés éventuels ne sauraient étiqueter, avec le même pouvoir handicapant et excluant que le terme analphabète, des gens, jeunes et moins jeunes, qui peuvent très bien goûter des réussites sur plusieurs plans.

La notion de littéracie embrasse une démarche, ininterrompue comme la vie elle-même, amenant la personne «*qui ne sait pas encore*» à se prendre en main, à se donner les moyens de construire ses savoirs dans une foule de domaines et à maîtriser harmonieusement ses évolutions et sa croissance. Elle implique un cheminement progressif et permanent, englobant dans un constant va-et-vient de multiples avancées, d'immanquables plateaux, mais aussi des à-coups, des ratés, des replis, voire des reculs.

On a raison de ne pas réduire ce voyage au long cours à la seule maîtrise, essentielle mais trop limitée, des fondements en lecture, en écriture et en calcul. J'y reviendrai. Mais puisqu'il le faut bien,

résignons-nous à parler d'alphabétisation. Après tout, si le Conseil supérieur de la langue française, l'Académie et Pivot éprouvent quelque difficulté simplement à rectifier l'orthographe, pouvons-nous prétendre inscrire littéracie au dictionnaire?

Qu'il suffise pour l'instant de définir l'alphabétisation comme une démarche d'appropriation. Elle conduit les enfants, les jeunes et les adultes à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être rendant possible, à un moment donné, leur épanouissement individuel, leur insertion socioculturelle et leur formation continue. S'alphabétise de façon optimale qui se donne les moyens de s'intégrer pleinement à la vie de son époque; s'alphabétise convenablement qui se donne les moyens de s'y intégrer de façon satisfaisante; demeure analphabète qui ne parvient pas à se donner les moyens de participer de façon minimale à la vie de son époque.

DANS QUEL CONTEXTE L'ACTION DE L'AOPF S'INSÈRE-T-ELLE?

Mais justement, quelles sont les couleurs de notre époque? On ne peut sérieusement espérer concevoir l'action future de l'Alliance sans auparavant fouiller, scruter notre environnement. Quels mouvements porteurs, forces cachées, courants mystérieux, scénarios imbriqués dessinent le visage actuel et à venir de l'école et de la société? Une fois cette saisie générale effectuée, nous devrions être en mesure de dégager des enseignements fructueux assurant une meilleure alphabétisation. La question qui se pose est donc celle-ci : dans quel contexte l'AOPF a-t-elle à évoluer?

D'abord celui d'un milieu scolaire en pleine mutation structurelle. Nous vivons à l'heure d'une refonte, non pas d'une simple réforme, du système de l'éducation en Ontario. Il s'agit en fait d'un remodelage annoncé sur lequel nous pouvons agir et que nous pouvons orienter. Nous avons la chance unique, inédite dans notre province, de participer à la réorganisation de l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire. Que seront, que doivent être, pour les francophones, les années préparatoires, de formation, de transition et de spécialisation? Ajoutez à cela la discussion, voire la polémique, suscitée par la mise sur pied de collèges et d'une université de langue française. Il devient manifeste alors que l'histoire nous offre une occasion rarissime et inespérée. Au moment

où les francophones assument progressivement l'entière gestion de leurs institutions scolaires, il leur est donné d'infléchir l'édification d'un système complet à l'image de leurs attentes et, pourquoi pas, de leurs rêves. Quelle sera la contribution de l'AOPF à ce débat capital?

Ensuite le contexte d'un milieu scolaire en plein questionnement pédagogique. La démonstration est facile à faire. Quelques points d'interrogation, aiguillonnant sans doute déjà votre réflexion professionnelle, suffiront à esquisser le profil d'une école qui vous est très familière. Quelles sont les réponses les plus appropriées à apporter aux nombreux besoins sociaux qu'à tort ou à raison on demande à l'école de prendre en compte? Comment intervenir adéquatement auprès de chaque individu de façon à prendre en considération ses particularités? Comment diffuser une pédagogie renouvelée en respectant la nature et les exigences de la formation du personnel enseignant? Comment s'assurer que plus d'élèves reçoivent une formation plus poussée et mieux adaptée? Comment juguler cette perte incalculable représentée par l'élève ne parvenant pas à maîtriser convenablement sa langue à l'oral et à l'écrit? Comment enrayer l'hémorragie scandaleuse du décrochage scolaire? Comment combler les retards historiques des francophones en sciences, en mathématique et en technologie? Comment rectifier définitivement ces intolérables situations et surtout éviter qu'elles ne se reproduisent? Comment rendre des comptes de façon significative? Ce ne sont là que quelques éléments d'une passionnante recherche traduisant conjointement un certain malaise et un réel souci d'améliorer l'existant. Quelle sera la contribution de l'AOPF à l'élaboration des solutions les plus indiquées?

Enfin, en élargissant cette notion de contexte, celui d'une nouvelle société en gestation. Dès la seconde moitié de notre siècle, apparaissent les signes d'une mutation fondamentale. Si vous me permettez de modifier la célèbre phrase de Valéry, je dirais que nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes, non pas mortelles, mais mutantes. Des courants, souvent souterrains et secrets, travaillent certaines assises de notre société et modifient notre façon d'être. Même si les différentes forces à l'oeuvre dessinent sans bruit des évolutions que nous ne savons pas clairement nommer, il est devenu urgent de se demander pour quel monde nous avons à préparer les élèves, puisqu'il est admis que nous les formons pour leur avenir et non pour notre passé. Des éléments de réponse

s'offrent à nous. Un faisceau de tendances lourdes nous suggère quelques traits probables de cette société en train d'émerger. On ne risque pas de se tromper en postulant que nos élèves doivent être prêts à composer avec un monde aux caractéristiques que voici. Je me permets d'associer quelques défis nous touchant de près en tant que pédagogues à ce relevé effectué par de nombreux analystes et prospectivistes.

La permanence du changement

Comment amener les jeunes à évoluer avec aisance dans des contextes dynamiques, à faire preuve d'adaptabilité, d'autonomie et de créativité, à s'accommoder à la globalisation en cours de l'histoire humaine et à la généralisation d'une culture scientifique et technique?

L'évolution ininterrompue de la notion même de compétence

Comment choisir les connaissances, habiletés et attitudes qui feront en sorte que le niveau de formation visé se rapproche le plus possible du niveau de compétence souhaité et nécessaire?

La multiplication accélérée des innovations techniques

Comment gérer l'explosion vertigineuse des savoirs et former un personnel scientifique et technique rompu à l'analyse, à la résolution de problèmes et à l'approche systémique globale?

L'avance irréversible de l'internationalisation

Comment préparer les jeunes à s'intégrer à un monde où iront s'accroissant la mondialisation de l'économie, les convergences culturelles et politiques, et les migrations internationales?

La transformation des structures profondes de l'économie canadienne

Comment former les jeunes à s'intégrer à un marché du travail caractérisé, entre autres, par la prolifération de l'information, la prépondérance du secteur des services, la responsabilisation des

équipes de travail et la disparition de catégories entières d'emplois exigeant un faible niveau de compétence?

L'ampleur sans précédent des changements sociaux

Comment prédisposer les jeunes à faire face aux nombreux défis emboîtés, posés, notamment, par l'évolution de la famille, l'immigration soutenue, le pluralisme culturel, les questions relatives à l'équité sociale, l'explosion médiatique, l'environnement et l'écologie, l'éclatement des cadres temporels?

Quel sera la contribution de l'AOPF à la nécessaire redéfinition de la nouvelle formation minimale à assurer à tous les élèves?

Ce trop rapide survol lève néanmoins le voile sur une imposante mosaïque de facteurs pouvant influencer à des degrés divers sur l'institution scolaire et, par conséquent, sur les apprentissages à privilégier. Au point où s'imposent maintenant des compléments à la définition de l'alphabétisation formulée plus tôt. S'alphabétiser aujourd'hui, c'est s'approprier les connaissances, habiletés et attitudes se traduisant par la recherche et l'acceptation de responsabilités, par la capacité de travail en groupe, par l'autonomie et par l'adaptabilité. À l'évidence, pour nous pédagogues, il convient d'assurer la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, ces indispensables savoirs instrumentaux. Tout comme il convient d'améliorer la formation générale pour tous et d'enclencher, pour tous également, une formation continuée pendant toute la vie. Une formation où sont revendiqués et assumés des parcours tantôt d'indépendance tantôt d'interdépendance au cours desquels l'individu exerce un réel pouvoir sur sa propre évolution et, le cas échéant, sur son entourage.

Voilà pour le contexte général, à la lumière duquel nous tirerons, dans un moment, certaines leçons pour l'AOPF. Toutefois, avant d'achever notre tour d'horizon, il me paraît essentiel de formuler quelques remarques au sujet de la communauté franco-ontarienne. Des observations qui achèveront, en le nuancant, notre balayage du milieu ambiant. Des observations surtout qui nous obligeront à nous focaliser lors de notre réflexion sur la façon dont l'Alliance aurait intérêt à concevoir l'enseignement du français dans les écoles desservant la communauté franco-ontarienne.

Au fait, quelle est-elle, cette communauté? Ne faisons pas l'autruche. Un malaise existe. Les uns cherchent à la définir comme un espace de complicité entre semblables et rêvent d'une communauté réservée aux vrais Francos, croyant par là sauvegarder un capital historique. Les autres, francophones pourtant, invoquent leurs spécificités culturelles pour s'en tenir à l'écart et envisagent comme seule possibilité des itinéraires parallèles ou divergents, croyant également sauvegarder un capital historique. Entre ces deux extrêmes, bien sûr, les nuances foisonnent.

En ce qui me concerne, j'ai choisi mon camp : celui de la fidélité, de l'ouverture, de l'intégration et de l'enrichissement mutuel. La communauté franco-ontarienne à laquelle je choisis d'adhérer et à laquelle j'entends apporter ma modeste contribution, permettez que je vous la décrive.

Présente en Ontario depuis plus de trois siècles, elle est composée de tous ceux et celles qui habitent cette province et qui ont le français comme langue maternelle ou d'usage. En tant que francophones, ses membres contribuent au mieux-être de leur groupe linguistique et de leur province, mettent en valeur leur patrimoine et participent à l'édification d'une culture vigoureuse, moderne et ouverte. Citoyens canadiens de longue ou fraîche date et nouveaux arrivants, les Franco-Ontariens et les Franco-Ontariennes d'aujourd'hui partagent un idéal de développement et d'épanouissement. Tous ces individus forment une communauté de langue, de mémoire, de droit et de projet. Forte de son réseau institutionnel en pleine expansion comme de la diversité et du dynamisme de ses membres, la communauté franco-ontarienne entend faire la preuve de son aptitude à rassembler tous les francophones et à gérer le culturel, l'économique, l'éducatif, le social et l'humain.

Impossible rêve? Incorrigible naïveté? Pensée magique? Quoi qu'il en soit et avant qu'il ne soit trop tard, que trop de paroles dommageables n'aient été prononcées et trop de gestes irréparables posés, je vous invite tous, à titre personnel et comme membre de l'AOPF, à oeuvrer au rapprochement de tous les francophones. Puisse l'Alliance, dans ses champs d'activité, inspirer et conduire des démarches de convergence et ainsi hâter l'élimination d'inutiles et nuisibles divisions.

Le problème, en grande partie, en est un d'adultes beaucoup plus que de jeunes. La plupart du temps, ces derniers d'ailleurs tissent

rapidement entre eux des liens d'entente, de connivence et de solidarité. C'est entre adultes essentiellement qu'il nous faut démolir des murs d'incompréhension, aplanir des montagnes de méfiance. Pour ma part, je crois le moment venu pour tous les francophones de l'Ontario de reconnaître certaines évidences. D'abord, que les Franco-Ontariennes et les Franco-Ontariens dits de souche – quelle horrible expression! – sont parvenus aux portes du XXI^e siècle, quelque peu malmenés par l'histoire certes, mais prêts dans leur ensemble à se transformer en communauté d'accueil et d'intégration, respectueuse de l'altérité. Ensuite, qu'il existe plusieurs façons d'être Franco-Ontarien et Franco-Ontarienne. Également, que l'intégration d'une large palette de modes de vie, croyances religieuses et sensibilités culturelles transforme notre communauté dans son être même et son devenir. De plus, que les membres actuels de la communauté franco-ontarienne connaissent trop intimement les méfaits de l'assimilation pour chercher à imposer celle-ci à qui que ce soit. Et enfin, que notre mieux-être collectif repose sur l'apport et l'engagement de tous ceux et celles qui choisissent de vivre en français en Ontario.

Bref, à la volonté d'accueil des uns doit faire pendant la volonté d'intégration des autres. Au lieu de signifier le règne de la confusion et de l'anarchie, ou encore le laminage des singularités, cette reconnaissance réciproque est pour moi synonyme d'élucidation, de dynamisation et de progrès. Sur la base, il va sans dire, des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du caractère particulier d'une communauté d'accueil minoritaire.

Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, nous ne sommes pas des minorisés impuissants. Nous nous croyions seuls et marginalisés; nous voici toujours logés à l'enseigne de l'insécurité vraisemblablement, mais multiples, déterminés et responsables de notre évolution. Nous ne sommes pas non plus des Québécois en exil même si nous sommes de la famille. Je ne peux cacher ma satisfaction à entendre un Sylvain Simard, président du Mouvement national des Québécoises et Québécois, enfin déclarer que «les francophones hors-Québec ne sont ni *cadavres chauds* ni *dead ducks*» et que le «combat qu'ils ont mené depuis des générations contre l'intolérance et pour le respect de leurs droits mérite l'admiration et le respect du peuple québécois» (Le Droit, 5 février 1991). Nous ne sommes pas enfin d'inconsolables déracinés. Oserais-je citer Marguerite Yourcenar qui, se reconnaissant dans

plusieurs patries coalisées par une même langue, souhaitait tant voir se «dilater le coeur de l'homme à la mesure de toute la vie»? Mon grand-père, quant à lui, affirmait plus prosaïquement que «che nous, c't'icitte!» Et, du fond de ses «Jours de plaine», Daniel Lavoie me rappelle que «j'ai des milliers de frères et soeurs dans le temps, des milliers de mots pour dire comment je vis et qui je suis». Ce qui nous amène à la langue.

QUELLE CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS L'AOPF DEVRAIT-ELLE PROMOUVOIR?

De quelle langue l'AOPF fait-elle actuellement la promotion? D'une langue utile, valorisante et responsabilisante. C'est très bien! D'une langue qui exprime, chaque jour davantage, l'ensemble du tissu socioculturel, économique et humain de la vie française en Ontario. Bravo! Mais encore?

Tous les Franco-Ontariens et les Franco-Ontariennes devraient pouvoir s'alphabétiser de façon à relever avec assurance les défis d'une vie personnelle et professionnelle satisfaisante. Cette situation optimale ne peut advenir que grâce à la conjonction de plusieurs conditions au premier rang desquelles figure l'activation d'une volonté d'intervention et de coopération à l'échelle de la communauté. Afin de cerner avec précision son rôle éventuel à cet égard, et pour mieux fixer et conduire son action, l'AOPF n'aurait-elle pas intérêt à se donner et à défendre une conception élargie de l'enseignement de la langue? Il lui faudrait évidemment prendre en compte les incidences possibles des données contextuelles déjà évoquées de même que les besoins de ses membres. Il lui serait avantageux également de retenir quelques principes directeurs devant la guider dans cette entreprise. Acceptez que je contribue à ce travail en formulant six propositions pour amorcer la réflexion. Je vous les propose à titre de suggestion et à des fins de discussion.

Première proposition : poursuivre la mise en oeuvre d'une pédagogie de la langue axée sur le développement des habiletés langagières. À cette fin, il y a tout lieu de persévérer dans la réorientation de l'enseignement de la langue maternelle entreprise depuis quelques années et de confirmer un certain nombre d'engagements. Ne jamais perdre de vue le but de l'enseignement du français, qui tient en une phrase où chaque mot compte : l'élève

développe des habiletés à utiliser efficacement le français, instrument de communication et de pensée, d'insertion culturelle et d'acquisition de connaissances. Maintenir nos efforts à assister chaque élève à cheminer vers ce but selon ses aptitudes. Pousser plus avant notre acclimatation individuelle et collective au processus d'apprentissage, à une approche intégrée de l'enseignement de la langue et à la gestion d'apprentissages fondés sur l'expérience de la découverte. Continuer à susciter des prises de parole par tous et partout, à provoquer de multiples interactions et à piloter des progressions différenciées vers la compétence, l'autonomie et la responsabilité. Mettre en place les mécanismes les plus aptes à surmonter les inévitables difficultés ponctuant l'implantation des programmes. Et ne pas oublier, enfin, que notre action s'inscrit forcément dans la durée. François Mitterrand dirait qu'il faut laisser du temps au temps. J'ajouterais néanmoins qu'il n'est pas interdit d'aider le temps à accomplir son oeuvre!

Deuxième proposition : participer à la réalisation d'un projet global d'alphabétisation de la communauté franco-ontarienne. L'AOPF a ici un rôle de tout premier plan à jouer. Je me bornerai à rappeler des points saillants des colloques organisés par le ministère de l'Éducation au printemps 1990 dans le cadre de l'année internationale de l'alphabétisation. Par la qualité des échanges, par la quantité des points de vue, et enfin à cause de l'importance des engagements personnels, ces simples rencontres régionales à l'origine se sont transformées en événement provincial. Authentiques forums de réflexion collective, elles ont entraîné l'établissement graduel d'un consensus sur la question vitale de l'alphabétisation de la communauté franco-ontarienne, et particulièrement de sa jeunesse. En fait, il en est ressorti un appel à la mobilisation et à la concertation de tous les intéressés, fondé sur une compréhension commune de l'alphabétisation et sur la reconnaissance des points suivants.

L'alphabétisation, sa définition, ses caractéristiques et ses exigences minimales varient selon les époques.

Elle constitue une démarche progressive, à engager le plus tôt possible et à entretenir pendant toute la vie.

Elle détermine notre vision de nous-mêmes et du monde, et exprime nos rapports au savoir, à la culture et aux autres.

Elle relève, en grande partie, de l'école à qui revient l'obligation de prévoir des apprentissages signifiants et pertinents.

Elle s'enrichit de la collaboration entre partenaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Enfin, en milieu minoritaire, un projet viable d'alphabétisation est affaire de solidarité.

De nombreux facteurs plaident en faveur d'un projet communautaire d'alphabétisation. L'importance incontournable des taux d'analphabétisme, de décrochage scolaire et d'assimilation. Les exigences d'une nouvelle société en train de naître sous nos yeux. L'obligation de rattraper à la fois des retards historiques et de relever le niveau de formation pour tous. La nécessité d'agir simultanément sur les deux fronts de la prévention et de la remédiation. Le besoin enfin d'assurer l'intégration linguistique et culturelle d'enfants, d'adolescents et d'adultes, qui peuvent être franco-dominants, anglo-dominants, ayants droit ou nouveaux arrivants.

Comment l'AOPF pourrait-elle féconder la poursuite d'une indispensable réflexion d'ensemble sur un projet d'alphabétisation qui soit à la fois complet, cohérent et en phase avec la diversité des besoins réels de la communauté franco-ontarienne? Voilà la question, à mon avis, qu'il n'est plus possible ni souhaitable d'éluder.

Un souhait avant de passer à la proposition suivante. Un projet global d'alphabétisation nécessitera la mise en place au niveau de l'école d'initiatives et de programmes ponctuels. Par exemple, des classes d'accueil et des classes dites de francisation et de re francisation. Pussions-nous faire preuve de toute la vigilance requise pour ne pas dénaturer à notre insu ce que de longues années de revendication, de fermeté et de ténacité nous ont légué, c'est-à-dire un système scolaire de langue française au service de la communauté franco-ontarienne.

Troisième proposition : accompagner la construction de l'identité culturelle. L'alphabétisation s'opère dans un contexte social et culturel donné. On ne peut l'ignorer. Presque toujours, l'apprentissage ou le réapprentissage de la langue en milieu minoritaire a comme toile de fond une quête identitaire et se déroule en même temps qu'une tentative d'intégration culturelle. Ainsi, avons-nous à déterminer comment épauler le plus adéquatement des minoritaires appelés à réussir la synthèse d'éléments disparates, souvent morcelés et parfois contradictoires, en vue de se composer une identité culturelle propre à plusieurs volets.

Selon le programme de 1987, cette intégration suppose une démarche d'insertion culturelle comprenant des moments de conscientisation, d'identification et d'engagement. Elle met en jeu, notamment, la responsabilisation personnelle, l'interaction, le sens de l'appartenance, le regard critique, le questionnement et l'affirmation de soi. Elle résulte d'une incessante et dynamique négociation entre l'individu et les cultures, aussi bien la culture d'origine que la culture dominante et les autres cultures minoritaires d'une société donnée. En outre, et cela me paraît fondamental, elle semble connaître des moments particulièrement critiques. En voici quatre : quand le jeune enfant arrive dans un milieu scolaire dont il ou elle ne comprend pas ou peu la langue; quand l'élève tente de circonscrire en parallèle son identité de personne adolescente; quand l'adulte entreprend de se réapproprier sa langue et de se réconcilier avec une identité culturelle retrouvée; quand le nouvel arrivant ou la nouvelle arrivante cherche à établir les modalités de son intégration à la communauté d'accueil.

Dans une société comme la nôtre, qui dit vouloir protéger sa minorité de langue française et encourager son épanouissement, l'école se doit de jouer un rôle proactif, un rôle de soutien et d'accompagnement auprès des minoritaires en quête d'identité. De les aider à se donner un visage, à trouver les mots pour dire qui ils et elles sont. De rendre possible leur intégration linguistique et culturelle dans le milieu qui sera celui de leur vie personnelle et professionnelle. Elle se doit enfin de les préparer à évoluer harmonieusement dans un espace de transaction perpétuelle où un groupe minoritaire diversifié doit nécessairement pactiser avec un ensemble très largement majoritaire, lui aussi composite.

Quatrième proposition : rechercher l'appui de tous les partenaires susceptibles d'étayer un projet d'alphabétisation. Alphabétiser une communauté, c'est une responsabilité à partager et une mission à assumer solidairement. L'école ne peut plus prétendre faire cavalier seul. Qui contesterait de nos jours le bien-fondé de jeter des ponts entre collaborateurs possibles issus des milieux familial, scolaire, communautaire, gouvernemental et du travail? À l'intérieur comme à l'extérieur de l'Ontario d'ailleurs. Ceux-ci peuvent très avantageusement appuyer et compléter la formation dispensée par l'école. Dans une large mesure, les interventions efficaces et aux effets durables résultent d'actions solidaires et convergentes, souvent innovantes. À plus forte raison en milieu minoritaire

où les apprenants et les apprenantes vivent une situation linguistique précaire et où les réseaux caractéristiques d'une société majoritaire sont fréquemment incomplets sinon inexistants. L'AOPF, comme bien d'autres, a de toute évidence quelques partenariats à conserver et à développer; d'autres, beaucoup plus nombreux, à impulser et à implanter. La conjoncture présente est favorable, j'en suis convaincu, à l'exploration des meilleures façons de s'adjoindre les réseaux, ressources, compétences et complémentarités d'une foule d'associés potentiels.

Cinquième proposition : faire en sorte que les principes du «français en tout et par tous» soient effectivement compris et mis en oeuvre. L'expression est malheureuse. Elle rend mal l'idée de «langage across the curriculum» dont la promotion ne fait en somme que débiter. Comment ferons-nous saisir, dans un premier temps, par l'ensemble du personnel enseignant, de même que par ses partenaires éventuels, le véritable rôle joué par la langue — toute langue — dans les démarches d'apprentissage? Cette étape critique franchie, il sera plus aisé d'encourager l'adoption par tous de ces comportements quotidiens qui font que la langue est sciemment et effectivement mise à contribution pour faciliter et étoffer les apprentissages.

Sans doute y a-t-il lieu de redoubler d'effort pour que le français en tout et par tous, ce soit d'abord un credo partagé comprenant trois articles : le développement langagier requiert l'utilisation de la langue, la prise de parole; le plus souvent, l'acte même d'apprendre se réalise par la parole et par l'écrit; l'épanouissement complet de la personne ne peut s'opérer sans apprentissage ni développement langagier.

Si nous parvenons à faire admettre la vérité de ces trois énoncés, nos collègues ne pourront plus exercer leur profession, ne pourront plus enseigner les différentes matières au programme sans accorder à la langue la place et l'importance qu'elle doit occuper dans l'apprentissage. Ces pédagogues verront fatalement l'obligation qui est la leur de planifier, pour tous les cours et dans toutes les matières, des activités pendant lesquelles les élèves utilisent vraiment la langue. Comme dans la vraie vie. Ensuite, ensuite seulement, nous, en tant que premiers responsables de l'enseignement du français, faisons d'eux nos alliés pour entretenir le souci constant d'une langue plus juste, précise et correcte. Aidons-les même à préciser la nature des interventions souhaitées. Mais, de grâce, ne procédons pas à

l'envers! Nous les cantonnerions peut-être dans le rôle unique et détestable de censeur linguistique alors que nous avons besoin d'eux pour seconder une démarche d'appropriation de la langue et une quête identitaire. Les résultats pourraient même être contraires à ceux recherchés au départ. Enfin, tous, responsables du français et des autres matières, recherchons — la situation actuelle nous y contraint — les pratiques les plus aptes à faciliter l'intégration et les apprentissages de ceux et celles pour qui le français n'est pas encore une réelle langue d'usage.

Sixième et dernière proposition, touchant le rôle même de l'Alliance : faire valoir le point de vue de tous les responsables de l'enseignement du français. Est-ce qu'on sait que l'AOPF existe? Est-ce qu'on sollicite son avis? Est-ce que ça change quelque chose? Si les réponses à ces dérangeantes questions ne sont pas à coup sûr affirmatives, il y a peut-être une situation inadmissible à corriger. L'AOPF existe bel et bien pourtant! Elle s'affirme depuis maintenant dix ans. Son action, reconnue, se fait sentir un peu partout en province. Mais il faut dorénavant accélérer l'évolution nécessaire qui fera d'elle le porte-parole incontestable et écouté de tous ceux et celles qui enseignent notre langue. Aussi bien au primaire et au secondaire que — est-ce que je rêve? — au collège, à l'université et à l'éducation permanente et populaire.

L'AOPF peut-elle se permettre plus longuement de faire l'économie d'une réflexion sur les moyens les plus efficaces de remplir sa mission? Pourquoi ne piloterait-elle pas un important exercice de consultation et d'analyse afin de cibler son action et de prioriser ses interventions avec plus d'à-propos? Elle continuerait ainsi à jouer le rôle essentiel qui a toujours été le sien. Sans oublier qu'elle servirait plus justement les intérêts et de l'ensemble de ses membres et de la communauté franco-ontarienne. Notamment en comblant des besoins pressants de formation : former des intervenantes et des intervenants compétents, mais former aussi des responsables de la formation. D'une part, pour garantir le succès d'un projet communautaire d'alphabétisation; d'autre part, pour contribuer au renouvellement et à la transmission des compétences polyvalentes qui fondent le développement plus général de toute communauté linguistique et culturelle.

Dans le célèbre rapport qui porte son nom, Jacques Lesourne résume de façon magistrale la fonction irremplaçable de la profession enseignante; il formule, on ne peut plus clairement, les

conduites à adopter à l'égard de celle-ci. C'est pourquoi il me paraît important de vous rapporter ses paroles même si la citation qui suit est un peu longue. Dans son esprit évidemment, le terme générique homme désigne à la fois les hommes et les femmes.

«L'éducation est une transformation d'hommes par des hommes. Aussi serait-il paradoxal qu'au moment où l'entreprise découvre — certains diront enfin! — qu'il n'est de richesse que d'hommes, une réflexion prospective sur l'enseignement ne place pas en son centre les problèmes qui concernent la ressource essentielle de tout système éducatif: la collectivité de ses enseignants. Pour faire évoluer l'institution scolaire, ne faut-il pas en effet s'assurer, avant tout, du bon renouvellement de cette collectivité, de sa formation, de son animation, de l'adéquation des moyens qui lui sont attribués, de la satisfaction de ses principales aspirations? Afin qu'elle assume les missions qui lui sont confiées, qu'elle cherche spontanément à répondre aux demandes de l'ensemble de la société, qu'elle devienne le moteur du changement.» (Lesourne 1988).

De quoi guider l'Alliance dans l'élaboration de son programme pour les années 90 et au-delà, nous sommes bien d'accord! L'AOPF peut, si elle le veut, faire entendre la voix de tous les responsables de l'enseignement du français en Ontario. Une voix qui doit compter et qu'on doit prendre en compte. Si l'AOPF assume pleinement ce rôle de porte-parole, elle rendra d'incalculables services à ses membres, au système éducatif et à la communauté franco-ontarienne dans son ensemble. Sans compter qu'elle participera de façon déterminante au développement de l'enseignement du français dans cette province.

Les six propositions que nous venons d'examiner, trop sommairement, peuvent structurer un bon début de réflexion. Bien d'autres points de vue, idées, questions et problèmes s'imposeront d'eux-mêmes au fur et à mesure que s'approfondira la recherche des réponses les mieux adaptées aux abondantes demandes éducatives de la société en général et de la communauté franco-ontarienne en particulier.

ET MAINTENANT?

L'Alliance cherchera inévitablement à canaliser le plus efficacement possible ses ressources, ses efforts et ses énergies dans les

prochaines années. C'est pourquoi il serait opportun, à ce moment-ci, de dégager un plan d'action préliminaire. Pour partir du bon pied et ne pas compromettre la suite. Un plan qui l'amènera à délimiter éventuellement ce qu'elle peut, veut et doit faire. La stratégie souhaitable pour l'AOPF s'organiserait autour de trois lignes directrices.

1. Entreprendre un important travail de réflexion sur le rôle de l'Alliance dans l'alphabétisation de la communauté franco-ontarienne.

Quel projet retenir? Quelle action favoriser? Quel programme mettre au point?

2. Fédérer toutes les forces existantes pouvant concourir à la réussite d'un projet communautaire d'alphabétisation.

Quels courants mobiliser? Quels rapprochements encourager? Quelles combinaisons réactiver?

3. Mettre en selle et, au besoin, guider les réseaux de solidarité appropriés à un tel projet.

Quels mouvements créer? Quels partenariats susciter? Quelles initiatives impulser?

Vaste programme incontestablement que celui de l'alphabétisation intégrale de notre communauté à l'orée de l'an 2000. Mais c'est le nôtre. Il représente la donne que l'histoire nous a réservée. Le mandat qu'elle a assigné à notre génération. Celui sur lequel nous serons jugés. D'une certaine façon, nous n'avons pas le choix. Il nous incombe de voir à ce que la communauté franco-ontarienne, les conséquences désastreuses du Règlement 17 enfin neutralisées, franchisse le cap du prochain siècle outillée pour en relever les défis. En milieu minoritaire, on le voit bien encore une fois, les enjeux sont simples et nets! Nous n'avons pas le choix non plus sur un autre plan. Si vous me pardonnez le recours à une expression familière, je dirai que l'histoire ne repassera pas les plats de sitôt. Je me répète, je le sais, mais je crois fermement qu'une occasion exceptionnelle nous est donnée d'imprimer notre marque sur l'ensemble du système éducatif franco-ontarien et d'opérer les transformations nécessaires à une meilleure alphabétisation de tous les membres de notre communauté. Le XX^e siècle aura été celui de notre long retour à la vie au grand jour. Le suivant sera-t-il celui où nous prendrons enfin notre juste place au soleil?

Vaste programme, qui peut se révéler complexe et difficile. Trop? Retenons l'enseignement de Jean Monnet qui a eu cette phrase admirable : «Renoncer à une entreprise parce qu'elle rencontre trop d'obstacles est souvent une grave erreur : ces obstacles sont au contraire les aspérités auxquelles peut s'attacher l'action.» À condition, ajouterais-je, de développer une compréhension fine et pointue des entraves réelles, pour les déjouer, et des entraves possibles, pour les désamorcer dans l'oeuf. Il est plus facile ensuite de distinguer les différentes interventions prometteuses qui s'offrent à ceux et celles qui sont en mesure d'agir. Plus facile également d'établir un plan d'action pertinent et efficace. En procédant ainsi, les responsables de l'alphabétisation franco-ontarienne concevront un projet communautaire s'appuyant sur des visées claires et réalistes, des engagements soutenus et, en particulier, des actions concertées. Il faudra jouer le jeu de la complémentarité et de la collaboration en acceptant de conjuguer les efforts, les ressources et les démarches des uns et des autres. À ce jeu-là, que des gagnantes, que des gagnants! À commencer par tous ces enfants, adolescents et adultes qui cherchent à s'approprier le b-a ba de leur langue, l'abc de leur identité culturelle, les fondements de leur intégration sociale et professionnelle, et l'embryon d'une formation à vie. Dit autrement, par tous ces enfants, adolescents et adultes s'alphabétisant et acquérant, au cours de ce voyage de découverte, les moyens d'agir en personnes responsabilisées, bien au diapason de leur temps. Et tout cela, je m'obstine à le croire, dans la langue de ces voyageurs d'une autre époque qui, en remontant la rivière des Outaouais et la rivière des Français, chantaient...«jamais je ne t'oublierai».

Nous voilà réunis pour fêter ce que nous sommes et ce que nous avons accompli depuis dix ans. J'aurais le sentiment d'avoir été utile ce matin si, en plus, nous en profitions pour fêter un nouveau départ pour l'AOPF. Annonceur à son tour d'innombrables départs vers les contrées redécouvertes de la littéracie pour tous. À l'intérieur de la communauté franco-ontarienne, c'est peut-être la question de l'heure. C'est sûrement une question d'avenir.

RÉFÉRENCES

Association for Supervision and Curriculum Development. (1990) : Restructuring, What is it? *Educational Leadership* 47, 7 : avril 1990.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1989) : **Preparing Today's Students for Tomorrow's World**, *Educational Leadership* 47, 1 : septembre 1989.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1988) : **Restructuring Schools to Match a Changing Society**, *Educational Leadership* 45, 5 : février 1988.

Bourdieu, P. et F. Gros, (1989) : **Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement**, Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Carnegie Council on Adolescent Development. (1989) : **Turning Points, Preparing American Youth for the 21st Century**, Washington, D.C. : Carnegie Corporation of New York.

Cazabon, Benoît, Sylvie Lafortune, Julie Boissonneault. (1991) : **La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique**, recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 284 p. plus annexes.

Collège de France. (1986) : **Propositions pour l'enseignement de l'avenir**, *Le Monde de l'éducation* 116.

Conseil du Premier ministre. (1990) : **Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale**, Toronto; Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Conseil supérieur de l'éducation. (1990) : **L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement**, Québec : Ministère de l'éducation.

Lesourne, Jacques. (1988) : **Éducation et société, les défis de l'an 2000**, Paris : La Découverte/Le Monde.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1991) **L'alphabétisation de nos enfants, une responsabilité à partager!** Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1987) : **Programme-cadre Français, cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaires de l'Ontario**, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

National Commission on Excellence in Education. (1983) : **A Nation at Risk : the Imperative for Education Reform**, Washington, D.C.

Nelson, Ruben F.W. (1988) : **The «Post-Industrial Future» Project : A Canadian Exploration of the Implications of Profound Societal Change**, Nepean, Ontario : Square One Management Ltd.

Patterson, Jerry L. (1986) : **Productive School Systems for a Nonrational World**, Alexandria, Va. : ASCD.

Wagner, Serge. (1990) : **Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français, Volume 1 : synthèse théorique et historique**, Toronto : ministère de l'Éducation.



La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes : une nouvelle perspective.

David Welch

Il existe déjà une littérature appréciable sur les différents conflits scolaires entourant la mise sur pied des écoles secondaires de langue française en Ontario dans les vingt dernières années¹. Par contre, d'une façon générale, l'analyse de ces conflits s'est limitée aux divergences entre le groupe dominant anglophone et la communauté franco-ontarienne. Peu d'auteurs se sont penchés sur les conflits internes de la communauté franco-ontarienne, sur la division que provoquait le choix même d'un type d'école de langue française. Ainsi, l'observateur pourrait croire que la communauté a toujours été homogène dans ses attitudes vis-à-vis de l'éducation de langue française; qu'elle n'a pas fait état d'attitudes divergeantes relativement à des facteurs prépondérants et ce, dans les différentes localités. À partir des recherches et des archives disponibles, notre but est de mettre en lumière ces positions contradictoires des Franco-Ontariens à l'égard de l'obtention d'écoles secondaires entre 1970 et 1983.

LES PRATIQUES CULTURELLES ET LES FRONTIÈRES D'UNE COMMUNAUTÉ

Dans un premier temps, il est utile de discuter certains concepts qui faciliteront l'analyse de ces luttes. Avant tout, les pratiques culturelles d'une communauté reflètent les différentes interactions

1 Juteau-Lee et Lapointe, 1977; Sylvestre, 1980; Frenette, 1982; Marchildon, 1984; Laflèche, 1986; Peever, 1987.

et luttes autour des moyens de production et de reproduction non seulement avec la société dominante mais aussi avec certains secteurs de la communauté elle-même. Autrement dit, ces pratiques culturelles ne sont pas «innées», mais reflètent les contradictions à l'intérieur d'une communauté et sont interreliées étroitement avec les changements sociaux, économiques et politiques à travers son histoire². Exprimées et partagées d'une multitude de façons pour la communauté (Smoliez, 1983 : 85), certaines pratiques culturelles peuvent s'avérer essentielles à un moment donné dans l'histoire d'une communauté pour ensuite devenir d'importance secondaire ou même disparaître. Des changements dans les pratiques culturelles n'entraînent pas nécessairement un changement dans les façons dont une communauté se définit par rapport à elle-même ni par rapport au groupe dominant.

En plus de ses pratiques culturelles, toute communauté possède différents symboles ou rituels (Breton, 1984) qui ont une signification pour la communauté. Ces symboles et rituels – des créations sociales de la communauté – deviennent des façons d'exprimer ses spécificités (Trottier, 1981 : 282), renforçant ainsi son sens de l'identité (Hobsbawn et Ranger, 1983).

Un peu de la même façon, les frontières entre la communauté et le groupe dominant peuvent changer à mesure que les rapports sociaux internes et externes se transforment. L'isolement et le conflit ne sont pas essentiels afin de maintenir des différences car le contact peut être fréquent sans être nécessairement hostile. Par contre quand il y a changement dans les rapports sociaux et que la communauté se sent menacée, les frontières risquent de devenir mieux définies et plus rigides (Siegel, 1970-1971). L'attitude de la communauté vis-à-vis des valeurs du groupe dominant découle en partie de sa résistance contre les identités imposées de l'extérieur et en partie des expériences propres à la communauté³. Les identités et les pratiques culturelles externes ne sont pas seulement coercitives mais reflètent aussi les différentes formes culturelles ou idéologiques de la société dominante⁴. Ceci a un effet direct sur la façon dont la

2 Barth, 1969; Schermerhorn, 1970; Juteau-lee, 1980; Breton, 1983; Hobsbawn et Ranger, 1983; Corrigan et Sayer, 1985.

3 Corrigan, 1987; Simon, 1987.

4 Corrigan, 1975; Corrigan, 1981; Corrigan et Sayer, 1985.

communauté se perçoit car, en partie, sa notion de succès est jugée à l'aide de la performance des autres (le groupe dominant) et des options qui s'offrent à elle (Barth, 1969 : 25).

La capacité d'une communauté de se mobiliser est influencée par le niveau de conscience des membres d'une communauté; mais le sentiment d'appartenance à une communauté n'amène pas nécessairement une mobilisation de leur vie sociale (Breton, 1985). Il est important de ne pas voir les niveaux de conscience comme hiérarchisés, car le degré de conscience ou le sens de la communauté peut se transformer très rapidement. De la même façon que nous avons tous plusieurs niveaux de conscience, nous possédons aussi plusieurs identités au même moment. L'identité ethnique n'est qu'une forme d'identification sociale (Epstein, 1978), car les gens possèdent à différents degrés et à divers moments des identités régionales, de classes sociales, de rôles sexuels, etc.

Le fait de s'identifier à une communauté demeure toujours volontaire⁵. À mesure que les membres de la communauté ont plus d'occasions d'abandonner ou de renier leur ethnicité, il est nécessaire d'avoir des raisons matérielles, sécuritaires ou socio-affectives qui sont assez fortes pour qu'ils y demeurent. Il faudrait que la communauté devienne en quelque sorte une extension de soi-même (Epstein, 1978 : 15).

Il est essentiel de tenir compte des contradictions dans les pratiques culturelles à l'intérieur de la communauté. Ces contradictions, comme la notion de pratiques culturelles et les types d'identités, peuvent varier énormément en fonction des différences importantes dans les classes sociales, des rôles sexuels, des différences géographiques et des contradictions entre différentes fractions de l'élite.

LES FRANCO-ONTARIENS – DES PRATIQUES CULTURELLES ET DES IDENTITÉS CHANGEANTES

L'identité de la communauté franco-ontarienne est venue des rapports sociaux historiques de celle-ci avec la majorité anglophone

5 Breton, 1985; Frenette, 1985.

et, jusqu'à un certain point, avec les autres groupes ethniques, en plus de rapports intra-communautaires. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, la population était largement rurale et relativement homogène. L'industrialisation rapide, l'arrivée massive de francophones de l'extérieur de l'Ontario et l'intervention accrue de l'État dans les affaires de la communauté, ont toutes facilité la destruction des derniers vestiges d'une société plus traditionnelle. Ces transformations ont permis d'établir de nouveaux rapports entre l'Église et l'État, la majorité anglophone et les Canadiens-français du Québec. Par ailleurs, elles ont permis des changements importants dans les classes sociales et dans la position de la femme au sein de la société franco-ontarienne.

Ce processus a apporté non seulement de nouvelles pratiques culturelles mais aussi de nouvelles façons de savoir comment la communauté pouvait se définir⁶. Historiquement la communauté franco-ontarienne a privilégié certaines pratiques culturelles, entre autres la langue française et jusqu'à assez récemment, la religion catholique.

La langue française, pour différentes raisons historiques, est demeurée une partie essentielle de l'identité franco-ontarienne car, sans la langue française, il est difficile d'être considéré comme membre de la communauté ou de pouvoir s'identifier à la communauté. Par contre, ce ne sont pas tous les parlants français qui s'identifient à la communauté franco-ontarienne, car plusieurs arrivants du Québec ou d'autres pays francophones, sans parler des anglophones bilingues, refusent de se dire Franco-Ontariens.

La religion catholique continue à jouer un rôle qui n'est pas toujours clair et demeure souvent contradictoire. Si nous pouvons dire que la majorité des Franco-Ontariens sont catholiques d'origine et que plusieurs sont encore pratiquants, d'autres limitent leur appartenance à certains aspects culturels de leur catholicisme, comme des coutumes (réveillons de Noël), des expressions langagières ou tout simplement des mémoires collectives.

À travers son histoire, la communauté franco-ontarienne a valorisé certains symboles et rituels souvent liés à la pratique religieuse. Ces dernières années, de nouveaux symboles et rituels ont

6 Juteau-Lee, 1980; Welch, 1988.

été créés tels que le drapeau franco-ontarien, le Festival franco-ontarien à Ottawa et La Nuit sur l'Étang à Sudbury.

Le développement du capitalisme en Ontario n'a pas seulement aidé dans le renforcement de la domination de la majorité anglophone mais il a aussi provoqué des transformations dans les rapports à l'intérieur de la communauté. Dans certaines circonstances, la petite bourgeoisie franco-ontarienne s'est alliée à la bourgeoisie ontarienne contre les travailleuses et les travailleurs franco-ontariens (par exemple les différentes grèves à Sudbury) et dans d'autres circonstances, notamment pendant les luttes scolaires, elle a cherché à diriger la communauté, attendant que la classe ouvrière se rallie à ses positions. Le rôle des femmes franco-ontariennes est demeuré toujours subordonné aux décisions d'une élite masculine, laïque ou religieuse que ce soit à l'intérieur des institutions de la communauté ou à l'intérieur de la famille. Dans une communauté dominée, comme celle des Franco-Ontariens, il est nécessaire de saisir la double et même triple oppression des femmes et de voir comment les rôles sexuels sont indépendants de l'identité ethnique, mais aussi reliés à elle⁷.

Tous ces changements dans les rapports internes et externes ont eu un impact sur la façon dont les Franco-Ontariens perçoivent l'éducation de leurs enfants. Pendant que certains Franco-Ontariens ont continué à lutter pour des institutions éducatives parallèles comme le meilleur moyen de faire avancer socialement leurs enfants et de conserver leur identité et leurs pratiques culturelles historiques, d'autres Franco-Ontariens, considérant la «performance» de la majorité anglophone, ont cherché à abandonner leurs frontières historiques afin de s'intégrer à la majorité. Quand il a existé un consensus au sein de la communauté par rapport aux frontières ethniques, il a souvent été plus facile de se mettre d'accord sur les formes scolaires les plus appropriées. Par contre, quant il n'a pas existé d'accord par rapport à un sens d'identité, ou à la place des pratiques culturelles, un consensus en éducation s'est avéré beaucoup plus difficile. En effet, le choix d'une forme scolaire qui reflèterait le mieux leurs pratiques culturelles et leurs sens d'identité comme Franco-Ontariens devenait l'objet d'une lutte.

7 Juteau-Lee et Roberts, 1981; Coulombe, 1985.

LE CONTEXTE DES CONFLITS SCOLAIRES DES ANNÉES 1970 EN ONTARIO

Le 24 août 1967, le Premier Ministre de l'Ontario, John Robarts, a annoncé que le gouvernement de l'Ontario acceptait de financer l'éducation de langue française au niveau secondaire dans les écoles publiques de la province. Le projet de loi 141, accepté par la législature ontarienne en juillet 1968, permettait l'éducation en langue française «là où le nombre le justifiait». Toutefois, la loi ne précisait pas si les cours devaient se donner dans une école secondaire bilingue existante (où déjà certaines matières étaient enseignées en français), dans des entités de langue française (deux sections indépendantes dans une même école) ou, finalement, dans une école secondaire complètement autonome. En effet, la nouvelle loi laissait l'interprétation et l'application de celle-ci entre les mains des conseils scolaires locaux. Par ailleurs, la loi considérait l'éducation en langue française pour les Franco-Ontariens comme un droit individuel, sans faire de lien direct avec la culture. Par contre, les Franco-Ontariens avaient toujours vu l'école de langue française comme un droit collectif «l'une des forces les plus importantes, de sa survivance en tant que groupe culturel» (Bériault, 1968 : 14). En somme, il s'agit de deux visions contradictoires de l'éducation franco-ontarienne qui amèneraient de nombreux conflits dans les années futures.

Il est important de se rappeler qu'à la fin des années 1960, il n'existait aucun consensus clair dans la communauté franco-ontarienne sur la forme que l'éducation en langue française au niveau secondaire devrait prendre. Il existait plutôt une série de compromis où l'on s'entendait sur le fait que le *statu quo* était intolérable et que les écoles secondaires privées, au bord de la faillite, ne répondaient plus aux besoins des Franco-Ontariens. Ce compromis a été atteint quand la majorité de l'élite franco-ontarienne masculine issue de la classe moyenne et concentrée à Ottawa, a accepté les propositions du gouvernement provincial comme «le moins pire» de toutes les solutions possibles (Boulay, 1986). Ainsi, les divergences relatives au français et à la place de l'enseignement religieux dans les écoles secondaires ont été mises de côté temporairement.

Avec la nouvelle législation, la situation a évolué très vite. En septembre 1967, un an avant la nouvelle loi, quelques 21 000

étudiants recevaient une partie de leur éducation en français au niveau secondaire. De ceux-ci, 5 121 étudiants de langue française se trouvaient dans les neuvième et dixième années des écoles élémentaires séparées (catholiques), 3 042 étudiants dans les institutions privées de langue française (gérées par des congrégations religieuses) et 12 821 étudiants, qui prenaient au moins un cours en français, dans les écoles secondaires bilingues publiques. Un autre 12 000 étudiants franco-ontariens se trouvaient soit dans des écoles secondaires entièrement de langue anglaise, ou avaient abandonné complètement leurs études (Bériault, 1968 : 23-25).

À l'automne 1968, la majorité des écoles secondaires privées avaient fermé leurs portes, leurs édifices ayant été achetés par les divers conseils scolaires qui les ont à nouveau ouvertes par la suite comme écoles secondaires françaises publiques ou non confessionnelles. Dans les grands centres comme Ottawa, Sudbury, Toronto et Timmins, où les écoles secondaires francophones privées existaient déjà, la transition s'est faite sans trop de difficultés. Quand il existait une tradition d'éducation de langue française en plus d'une présence de plusieurs écoles secondaires de langue anglaise, les anglophones se sentaient souvent moins menacés. D'une façon générale, les parents franco-ontariens acceptaient les nouvelles écoles publiques, même si elles étaient non confessionnelles, car en étant gérées maintenant par les conseils scolaires, elles étaient beaucoup mieux équipées, capables de fournir plus d'options en plus d'être souvent situées dans de nouveaux locaux.

En l'espace de quelques années, les résultats ont démontré les effets positifs de la nouvelle loi scolaire. En 1971-1972, des 28 000 étudiants de langue française qui recevaient une éducation en français, 17 561 étaient dans les écoles secondaires entièrement de langue française et seulement 10 446 continuaient dans des écoles secondaires bilingues. De ce dernier nombre, 3 500 se trouvaient dans des écoles secondaires où les étudiants franco-ontariens étaient fortement majoritaires (plus que 75%). Un autre 7 000 étudiants franco-ontariens demeuraient comme minorité dans des écoles secondaires bilingues, souvent avec peu de cours offerts en français (Symons, 1972 : 76-78). C'est autour de la situation de ces derniers que les luttes des prochaines quinze années se dérouleront.

Après deux ans de mise en marche, cette législation a été jugée, par la communauté franco-ontarienne, comme un bond qualitatif en avant extrêmement important (Comeau et al., 1971). Des privilèges

qui avaient existé auparavant, grâce à une certaine pratique ou des permissions spéciales, se trouvaient maintenant définis par la loi. Avec des droits en éducation protégés par la loi, les Franco-Ontariens se sont mis sur pied un réseau complet d'écoles secondaires de langue française à travers la province et à envisager des solutions aux problèmes qui demeuraient en suspens.

LES ENJEUX DES CONFLITS AUTOUR DE L'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

Au début des années 1970, malgré des progrès considérables, il était clair que plusieurs problèmes n'étaient pas résolus par rapport aux écoles de langue française. Les conflits qui ont émergé, tournaient surtout autour des anciennes écoles secondaires bilingues, appelées maintenant des écoles secondaires mixtes dans lesquelles seulement certains cours étaient enseignés en français. Les conflits concernant ces écoles ont surgi pour deux raisons principalement. D'une part, certains conseils scolaires refusaient de transformer la situation des écoles secondaires partiellement de langue française. D'autre part, la communauté franco-ontarienne demeurait divisée quant à la pertinence ou pas d'une éducation entièrement en langue française.

Le but de l'analyse qui suivra n'est pas d'étudier en détails tous les conflits scolaires mais plutôt de faire ressortir les principaux arguments de ceux qui, parmi la population franco-ontarienne, favorisaient la mise sur pied d'écoles secondaires entièrement de langue française et de ceux qui défendaient l'école secondaire mixte existante, et de comprendre pourquoi des personnes d'une même communauté défendaient des positions opposées. Même si chaque conflit était différent, avec son histoire particulière, ses conditions locales et ses acteurs spécifiques, certains modèles émergent et nous permettent de saisir l'essentiel des différents conflits. À partir de la documentation et des discussions avec certaines personnes impliquées directement, nous allons tenter de généraliser les différences au sein de la communauté franco-ontarienne afin de mieux comprendre ces conflits scolaires.

LE CONTEXTE DES VILLAGES ET VILLES IMPLIQUÉS

Avant de discuter des aspects communs de ces villes et villages, il est important de noter quelques différences. Windsor, une ville du sud-ouest ontarien, le berceau de la francophonie canadienne en Ontario, est une grosse ville industrielle axée sur l'industrie de l'automobile. De par son emplacement géographique, elle est à l'ombre de Détroit Michigan, une ville dix fois plus grande. Dans les campagnes environnantes se trouvent plusieurs villages de cultivateurs franco-ontariens relativement prospères. Cornwall, à l'est de la province, est une ville de textile en déclin avec une population franco-ontarienne habitant l'est de la ville et formant à peu près 45% de la population totale. Dans la ville de Penetanguishene, un petit centre industriel et touristique, 50% de la population était d'origine canadienne-française mais, de celle-ci, la moitié était assimilée. Par contre, dans la campagne autour du village de Lafontaine, la majorité de la population parlait le français. À Iroquois Falls, une ville de pâtes et papier dans le nord-est de la province, la population était francophone à 50% mais avec plusieurs villages environnants presque exclusivement canadiens-français. Sturgeon Falls, une autre ville de pâtes et papier, avec une population franco-ontarienne de 75%, est entourée d'une campagne majoritairement francophone.

Ainsi nous remarquons que, d'une façon générale, sauf pour Windsor et Cornwall, la population urbaine était de 50% à 80% francophone avec une campagne majoritairement franco-ontarienne. D'une façon générale, sauf pour Sturgeon Falls et Cornwall, ces endroits avaient peu d'histoire récente en terme d'éducation secondaire en langue française et, souvent, il n'y avait qu'une école secondaire bilingue dans la région. Plusieurs de ces villes ont été jadis des villes de Compagnie. Elles ont été non seulement dominées économiquement par certaines compagnies anglo-canadiennes ou américaines mais elles ont été des villes où les maisons, les centres communautaires, les hôpitaux et d'autres services publics appartenaient aux compagnies, jusqu'à tout récemment. Dans les autres villes, les Franco-Ontariens travaillaient comme ouvriers non spécialisés, avec peu de chances d'avancement, car presque tous les gérants et la majorité des contre-maîtres étaient anglophones.

La langue française, considérée comme inférieure, était généralement exclue du domaine public et réservée au foyer. Ainsi, sauf pour Sturgeon Falls, un visiteur dans l'une de ces villes où plus

de 50% de la population était de langue française aurait pu se croire dans une ville entièrement de langue anglaise, car c'était vu comme «normal» que les Franco-Ontariens parlent anglais en public. Les différentes institutions sociales, comme les chambres de commerce, les bibliothèques, les activités sportives fonctionnaient surtout en anglais. Les activités des institutions catholiques comme les Chevaliers de Colomb «par politesse» se déroulaient aussi en anglais même quand la grande majorité de leurs membres étaient francophones. Les seules institutions qui fonctionnaient presque entièrement en français demeuraient les écoles élémentaires, la paroisse (pourvu qu'elle n'était pas bilingue), la caisse populaire et certains groupes sociaux identifiés clairement aux Franco-Ontariens comme le Club Richelieu, le St-Jean-Baptiste et les Dames de Ste-Anne.

Sauf pour les quelques cours donnés en français dans les écoles secondaires dites bilingues, tous les services qui s'annonçaient comme étant bilingues (hôpitaux, bureau de poste) étaient en anglais. Les frontières institutionnelles demeuraient très claires et les Franco-Ontariens avaient appris depuis longtemps que, s'ils essayaient de les changer, ils risquaient un ressac sérieux non seulement de la part des anglophones, mais aussi d'une partie de leur propre communauté.

Parce que tout le monde semblait connaître sa place, on aurait pu croire que tout le monde vivait en harmonie. En réalité, des inégalités sociales avaient toujours existé mais, à cause de nombreux silences, les conflits demeuraient souvent latents, donnant l'impression que les tensions sociales étaient inexistantes. Cette illusion de «bon ententisme» s'est mise à changer vers la fin des années 1960. Des facteurs externes aux communautés (la nouvelle législation permettant des écoles secondaires francophones, la Loi des langues officielles, une plus grande ouverture de certains Anglo-Canadiens vis-à-vis les droits minoritaires et finalement un Québec plus fort et présent au Canada) liés à des conditions internes aux communautés (la migration de nombreux Franco-Ontariens de la campagne vers les centres urbains et l'arrivée de petits-bourgeois canadiens-français, souvent des enseignants de l'extérieur) ont commencé à modifier les rapports sociaux ainsi que les frontières ethniques existantes.

CEUX QUI APPUYAIENT LES ÉCOLES SECONDAIRES AUTONOMES DE LANGUE FRANÇAISE

La demande initiale pour une école secondaire entièrement de langue française venait généralement d'un petit groupe de parents de la communauté. Par contre, dans le cas de Penetanguishene et de Sturgeon Falls, la demande est venue en partie d'un groupe d'étudiants franco-ontariens qui n'acceptaient plus l'éducation bilingue et l'hostilité de la part des étudiants anglophones. Il est clair que, pour ces parents, une école de langue française était non seulement un instrument pour la diffusion d'une éducation mais aussi un lieu privilégié pour la conservation et la transmission de leur langue et de leur culture à leurs enfants. Dans les petites villes, l'école était souvent perçue comme une sorte de centre communautaire, un «foyer» offrant diverses activités culturelles comme des pièces de théâtre de la région et du Québec, des cours pour adultes, etc. Pour ces gens, l'école remplaçait en quelque sorte le rôle joué anciennement par la paroisse.

Il existait d'autres motivations. Certains parents dans la région de Penetanguishene, sachant très bien que l'école serait non confessionnelle, croyaient quand même qu'une école secondaire entièrement de langue française serait, dans les faits, plus Catholique. À Sturgeon Falls une étudiante a indiqué que son père préférerait l'école entièrement de langue française car les Amérindiens de la région, généralement anglophones, fréquentaient l'école anglaise (Lafleche, 1986).

À Penetanguishene, Sturgeon Falls et Iroquois Falls, l'intérêt demeurait plus fort à la campagne où le pourcentage de Franco-Ontariens fut plus élevé et l'assimilation presque inexistante⁸. La vie socio-économique continuait à fonctionner en français. C'était un choc pour leurs enfants, rendus au niveau secondaire, de se trouver dans des écoles secondaires où leur langue maternelle était peu valorisée. Par contre, dans les centres urbains, les Franco-Ontariens ayant l'habitude de fonctionner en anglais, au moins en public, acceptaient plus facilement une situation de bilinguisme institutionnel (Frenette, 1982).

8 Chaperon-Lor, 1974; Frenette, 1982; Marchildon, 1984 : 223.

Ceux de la classe moyenne franco-ontarienne qui favorisaient des écoles autonomes francophones et exerçaient une direction dans les luttes étaient surtout des professionnels qui gagnaient leur vie en français. Par contre, certains commerçants, risquant un boycottage de la part de la population anglophone, appuyaient quand même l'école francophone. En raison de l'existence précaire des villes à industrie unique dans le Nord ontarien, les parents savaient qu'une bonne éducation de langue française donnerait à leurs enfants une compétence dans les deux langues (on enseignait l'anglais dans les écoles françaises) et un meilleur avenir si leurs enfants quittaient la région. D'autres professionnels, de toutes les régions, qui ont eu leur éducation secondaire dans les écoles anglaises, voulaient donner une meilleure éducation à leurs enfants, les préparant mieux aux besoins d'un marché professionnel de plus en plus bilingue, surtout à Ottawa mais aussi dans d'autres centres urbains (Mougeon et Beniak, 1989).

Les parents faisant partie de la classe ouvrière ou des régions rurales, qui continuaient d'utiliser le français tous les jours, appuyaient les écoles de langue française car ils voyaient l'avenir de leurs enfants comme étant surtout en français, et la langue anglaise demeurant leur langue seconde. Par contre, les parents des régions où les Franco-Ontariens étaient fortement minoritaires, favorisaient les écoles françaises comme instrument pour conserver un passé ou une identité culturelle et comme un moyen d'améliorer les chances de leurs enfants d'accéder à la classe moyenne.

Il est important de remarquer que les parents n'étaient pas motivés que par des facteurs économiques. À partir de leurs expériences individuelles et collectives, des parents pouvaient choisir une école secondaire de langue française avec la croyance que ces écoles renforceraient des sentiments d'appartenance ou d'estime de soi, devenant en quelque sorte une extension d'eux-mêmes (Epstein, 1978).

Sauf une étude sur Penetanguishene où les femmes ont joué un leadership important (Pelletier, 1980 : 63), les recherches font peu état du rôle des femmes dans les différentes luttes. D'une façon générale, sauf pour Penetanguishene, les porte-parole étaient des hommes.

Ceux qui favorisaient les écoles autonomes pouvaient compter sur un soutien matériel et moral des organismes franco-ontariens provinciaux comme l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO) et l'Association des enseignantes et enseignants franco-

ontariens (AEFO), en plus du soutien d'une multitude d'organismes de date plus récente regroupant des jeunes travailleuses et travailleurs culturels (Musique et théâtre), en plus des masses médias de langue française (Radio-Canada, TV-Ontario, la presse francophone). Ce soutien de tous les coins de la province et des secteurs de la communauté a permis de briser l'isolement de ces communautés vis-à-vis les autres régions de la province tout en renforçant l'identité franco-ontarienne d'une façon générale.

Stratégiquement, la direction de ces différentes luttes passait souvent outre des conseils scolaires locaux, pour se rendre directement à Queen's Park, où l'on croyait résider le pouvoir décisionnel. Les militants ont manifesté dans la Législature et, dans le cas de Penetanguishene, ils ont poursuivi le ministre de l'Éducation jusqu'au Manitoba. Ils utilisaient au maximum des symboles chers aux Franco-Ontariens. À Iroquois Falls, quand les souteneurs de l'école française se sont fait traiter de «séparatiste», ils ont terminé leur réunion publique en chantant Ô Canada. C'était à Penetanguishene, une lutte dirigée en grande partie par des jeunes militants, que des gestes symboliques ont été exploités au maximum. Un groupe d'étudiants a placé un drapeau franco-ontarien devant le chalet de Bill Davis, alors Premier Ministre de la province. D'autres ont planté une croix sur le site qu'ils avaient choisi comme emplacement futur de leur école. Pendant le festival, La Nuit sur l'Étang, une chanson, «La plainte pour Penetang», a été présentée au public. Toutes ces actions ont eu pour effet de garder la lutte continuellement dans l'imagination de la communauté. À travers la province, pendant les différentes luttes, des danses et événements populaires, faisant appel aux sentiments d'appartenance des Franco-Ontariens, aidaient à mobiliser non seulement les convaincus, mais plus important encore, ceux qui n'avaient pas pris position. Cette capacité de monopoliser les symboles historiques de la communauté et d'en créer d'autres en plus de la tactique de toujours chercher un soutien plus important à l'extérieur, non seulement permettaient une mobilisation à long terme mais a fini par créer l'image à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté, que toute la communauté franco-ontarienne favorisait une école secondaire autonome.

Ceux qui appuyaient les écoles secondaires de langue française, d'une façon générale, étaient très durs envers ceux qui continuaient à soutenir une école secondaire mixte. Dépendant en partie de leurs liens avec les opposants, assez souvent, ils qualifiaient les opposants

de «faux franco-ontariens» car, dans certains cas, ces derniers étaient relativement anglicisés ou dans des mariages mixtes. Pour d'autres, les opposants demeuraient des gens peureux, ceux qui «n'avaient pas encore compris». Dans leurs écrits, les souteneurs d'une école autonome attaquaient tous les opposants comme «les Anglais», niant dans les faits la légitimité de toute opposition au sein de la communauté. Ils voyaient la lutte comme un conflit entre tous les «vrais» Franco-Ontariens et les Conseils scolaires anglophones. D'autres, un peu plus conciliants en utilisant des exemples positifs d'autres villes et en évitant de personnaliser les débats, cherchaient plutôt à convaincre par la discussion que par la confrontation.

CEUX QUI S'OPPOSAIENT AUX ÉCOLES SECONDAIRES AUTONOMES DE LANGUE FRANÇAISE

Afin de saisir les positions de ceux qui s'opposaient aux écoles autonomes de langue française, il est essentiel d'éviter des généralisations simplistes dans l'analyse de leur choix car leurs positions ont toujours été et demeurent encore une option parmi d'autres pour la communauté. Souvent, il est plus difficile de saisir leurs points de vue car ils ont écrit beaucoup moins sur le sujet que leurs «alliés» anglophones et ceux au sein de la communauté qui les opposaient. Jusqu'à présent, seulement quelques chercheurs, en étudiant des luttes particulières, ont essayé de mettre en évidence les raisons pour leur opposition⁹.

D'une façon générale les parents en faveur des écoles secondaires mixtes ou bilingues voulaient que la situation dans les écoles secondaires change. Par contre, ils croyaient que c'était préférable d'améliorer les structures existantes en ajoutant des cours et des professeurs de langue française. Pour eux, une seule école était moins coûteuse et plus en mesure d'offrir de meilleurs services que deux petites écoles. Ils s'opposaient à l'enseignement de tous les cours en français par crainte que leurs enfants ne parleraient plus couramment l'anglais. Certains étaient motivés par la peur que s'ils faisaient trop de demandes vis-à-vis la majorité anglophone, ils

9 Frenette, 1982; Heller et al., 1985; Lafèche, 1986; Peever, 1987.

risqueraient de perdre les privilèges qu'ils avaient pu gagner au cours des années (Peever, 1987 : 12).

Les intérêts de classe de ceux qui défendaient les écoles bilingues variaient énormément. Il paraît que ceux de la petite bourgeoisie, qui faisaient partie des secteurs professionnels ou commerciaux où ils côtoyaient régulièrement les Anglophones, cherchaient à éviter de soulever des conflits pour ne pas perdre de clients, de collègues ou d'amis.

Ceux de la classe ouvrière furent souvent motivés par d'autres facteurs. Ces parents recherchaient une amélioration dans leur statut socio-économique en ayant un plus grand accès à la langue anglaise, tout en voulant que leurs enfants conservent leur français (Mougeon et Beniak, 1989). D'autres, qui avaient reçu peu ou pas d'éducation secondaire, blâmaient cet état sur leur faible connaissance de l'anglais plutôt que de rechercher les causes dans leurs origines de classe et sur la discrimination de la part des Anglophones.

Encore d'autres opposants, vivant dans des mariages mixtes, visaient à ce que leurs enfants soient de «parfaits bilingues» pour éviter des conflits au sein du mariage et de ce qu'ils définissaient comme des ghettos culturels/linguistiques (Lafèche, 1986 : 11). Dans certains cas, des gens opposés aux écoles autonomes avaient vécu des incidents racistes de la part des Anglophones pendant leur jeunesse. Ils rapportaient des souvenirs amers de violence verbale ou physique à cause de leur accent français et du fait qu'ils vivaient dans un quartier francophone, «l'autre côté de la «track»» (Peever, 1987 : 12). Pour eux, la capacité de parler un anglais sans accent demeurait un idéal. Finalement, d'autres, avec une vision plus défaitiste vis-à-vis les possibilités d'avenir, acceptaient l'omni-présence de la langue anglaise et prenaient la majorité anglophone comme «modèle» supérieur à la communauté franco-ontarienne, laquelle était perçue comme pauvre et ayant un avenir limité.

Parmi les opposants se trouvaient des gens immigrés du Québec. Certains furent des ouvriers qui avaient choisi de quitter le Québec pour des raisons économiques. Se voyant un peu de la même façon que beaucoup d'immigrants de d'autres pays, ils acceptaient que leur vie future soit surtout en anglais. En quittant le Québec, leurs frontières en termes d'identité avaient changé. Pour eux le français demeurait la langue du foyer, de l'Église et de certaines activités sociales tout en l'excluant de la vie publique. Certains Québécois, comme leurs confrères et consoeurs franco-ontariens,

avaient vécu des situations humiliantes à cause de leur situation ethnique et voyaient les écoles bilingues ou mixtes comme la meilleure façon d'acquérir une connaissance parfaite de l'anglais. Ils favorisaient pour leurs enfants une connaissance rapide de l'anglais, soit pour être bilingue avant de retourner au Québec, soit pour pouvoir s'intégrer davantage à la province de l'Ontario.

Contrairement à leurs adversaires, ceux qui s'opposaient à l'ouverture d'une école autonome de langue française ne pouvaient pas compter sur les diverses associations franco-ontariennes. Les institutions principales qui s'opposaient aux écoles autonomes, entre autres le «Ontario Secondary School Teachers Federation» (OSSTF) sur une base locale, les chambres de commerce, certains conseils municipaux locaux et des associations carrément anti Canadiens-français comme «the Association for the Preservation of English in Canada» demeuraient des alliés plutôt douteux, car en plus de s'opposer aux écoles autonomes, ces groupes résistaient souvent à tous droits pour les Canadiens-français. Des slogans comme «Go back to Québec», «Bilingual today, French tomorrow», les aliénaient de toutes affinités possibles avec ces groupes. Certains racistes anglophones les utilisaient comme des «token French», essayant de démontrer qu'une partie de la communauté franco-ontarienne s'opposait aux écoles autonomes.

Parce que leurs positions contre les écoles autonomes étaient rejetées par les secteurs les plus actifs de la communauté franco-ontarienne, ils avaient beaucoup de difficulté à avoir de la légitimité sauf avec la partie la plus réactionnaire de la communauté anglophone. En plus, ils avaient plus de difficulté à avoir accès au pouvoir symbolique dans la communauté, car ces symboles et rituels relevaient d'une vision plutôt collective de la communauté, son histoire et son identité¹⁰. Étant appuyés par le groupe dominant anglophone, ils se trouvaient rejetés et souvent en marge de leur propre communauté ethnique.

Ceux qui appuyaient les écoles secondaires mixtes exprimaient beaucoup d'amertume envers ceux qui se proclamaient «les vrais Franco-Ontariens». Ils les accusaient d'être des «séparatistes», des gens de l'extérieur (une référence aux organisateurs de l'ACFO, en

10 Breton, 1984; Welch, 1988.

plus des professeurs et des professionnels nés à l'extérieur de la communauté); en somme, ils les présentaient comme des fauteurs de trouble cherchant à rallumer les anciens antagonismes entre les Franco-Ontariens et les Anglophones. Ils rejetaient le droit que les autres s'étaient donnés de se dire porte-parole de la communauté.

Il est important de comprendre que ceux qui s'opposaient aux écoles secondaires autonomes possédaient aussi un sens de l'histoire de la communauté. C'était une conscience construite sur des petites victoires à travers des compromis, évitant des conflits ouverts. Qu'importent les raisons historiques et individuelles de leurs positions, leur vision d'une communauté avec des frontières moins bien définies représentait un aspect de la réalité franco-ontarienne.

LES SUITES DES LUTTES POUR LES ÉCOLES SECONDAIRES AUTONOMES DES ANNÉES 1970 ET 1980

Le résultat le plus évident a été la mise sur pied de nouvelles écoles secondaires autonomes de langue française. En 1972, le Conseil scolaire du district de Nipissing, sous la pression du gouvernement provincial, a finalement accepté de construire une nouvelle école secondaire pour les étudiants de langue française à Sturgeon Falls. Au milieu des années 1970, même après que le ministère eut promis de payer 95% du coût d'une nouvelle école, les Conseils scolaires de Windsor et Essex continuaient à refuser une école distincte. Le gouvernement a résolu l'impasse par le passage de législation spéciale afin d'obliger les deux conseils scolaires à ouvrir une école. Après trois ans de lutte, une nouvelle école secondaire a été construite à Penetanguishene en 1982. Par la suite, des parents francophones ont intenté une nouvelle poursuite contre le Conseil scolaire du comté de Simcoe afin d'avoir des ateliers techniques semblables à ceux de l'école secondaire anglophone en ville. Leur victoire sur ce deuxième point a établi une nouvelle jurisprudence donnant aux Franco-Ontariens non seulement droit à une institution autonome, mais aussi à l'égalité des services.

En 1984, le gouvernement provincial a introduit une nouvelle loi permettant le financement par les fonds publics des écoles secondaires catholiques. Des parents d'Iroquois Falls ont profité de la nouvelle loi et se sont mis à organiser une école secondaire francophone catholique administrée par le Conseil des écoles

catholiques de Cochrane-Iroquois Falls, un conseil scolaire contrôlé par les Franco-Ontariens. Ironiquement, ceci a amené un important transfert de taxes scolaires du conseil scolaire public, qui s'est toujours opposé à une école secondaire autonome, vers le Conseil scolaire catholique, augmentant ainsi le contrôle des Franco-Ontariens sur l'éducation de leurs enfants.

La majorité de ces luttes se passaient dans de petites villes, avec des liens assez serrés avec la campagne environnante mais isolés des grands centres. Souvent, ces écoles possédaient des équipements scolaires inférieurs à ceux qu'on retrouvait dans un grand centre. Les différentes victoires ont permis la mise sur pied de nouvelles écoles, bien équipées tout en demeurant près des préoccupations culturelles et linguistiques des Franco-Ontariens. Ceci a permis de revaloriser la culture franco-ontarienne et d'aider à diminuer, en quelque sorte, certaines inégalités historiques entre les grands centres urbains et la campagne. Les Franco-Ontariens des grands centres urbains comme Toronto, Ottawa et Sudbury, en se préoccupant des problèmes vécus par ceux des petits centres, ont pu se rapprocher de leur communauté qui, souvent dans le passé, ont été laissés pour compte.

Avec la diminution en nombre des écoles secondaires mixtes, il existe une nette progression dans le nombre d'étudiants franco-ontariens dans les écoles secondaires autonomes. Par contre, un certain nombre de parents envoient encore leurs enfants à des écoles secondaires mixtes, même à des centres où les écoles secondaires autonomes existent. Selon une étude (Churchill et al., 1985), les étudiants franco-ontariens qui fréquentent les écoles secondaires mixtes laissent leurs études plus tôt et réussissent moins bien que ceux qui fréquentent l'école secondaire entièrement de langue française. Ainsi, les parents qui veulent «aider» leurs enfants en les mettant dans une école bilingue, en réalité, leur font tort. Ironiquement, certains parents, en valorisant davantage l'éducation de leurs fils, les placent dans des écoles bilingues contrairement à leurs filles qui sont envoyées plus souvent aux écoles entièrement de langue française (Churchill et al., 1985). Ainsi nous remarquons aujourd'hui que plus de jeunes Franco-Ontariennes finissent la 13^e année que de jeunes Franco-Ontariens¹¹.

11 Discussion avec N. Frenette, nov. 1987; recensement du Canada, 1981.

Un autre résultat de toutes ces luttes scolaires a été le renforcement du pouvoir éducatif de l'État, aux dépens de l'Église catholique franco-ontarienne et surtout des conseils scolaires locaux. Grâce au projet de Loi 141 de 1968, le gouvernement provincial, en reconnaissant le droit des Franco-Ontariens à une éducation publique de langue française, a précipité la fermeture des écoles secondaires privées de langue française et les 9^e et 10^e années dans les écoles catholiques élémentaires de langue française, affaiblissant ainsi l'influence de l'Église catholique en matière d'éducation. Même si la nouvelle loi laissait les modalités de son application entre les mains des conseils scolaires locaux, plus tard, afin de régler les différents conflits, le gouvernement a imposé des solutions (construction de nouvelles écoles, l'introduction des programmes spéciaux etc.) aux conseils scolaires concernés. En modifiant la Loi de l'Éducation afin d'éviter des conflits futurs, le ministère de l'Éducation a d'une part graduellement centralisé plus de pouvoir au ministère et d'autre part, il a délégué plus de pouvoirs en matière d'éducation à la communauté franco-ontarienne. Par contre, en gardant le contrôle ultime, l'État se trouve aujourd'hui dans une meilleure position pour non seulement imposer des solutions aux problèmes scolaires, mais, par le fait même, pour mieux définir les rapports sociaux acceptables en matière d'éducation pour la communauté franco-ontarienne. Ainsi, à travers ses lois et ses allocations de fonds, l'État est en quelque sorte en train de transformer les frontières et les définitions de la communauté franco-ontarienne.

CONCLUSION

En ce qui concerne l'éducation de langue française en Ontario, les principaux débats des années 1970 ont tourné autour de la nouvelle législation permettant l'enseignement en français au niveau secondaire. Dans certains cas, la mise sur pied de ces nouvelles écoles s'est faite sans trop de difficultés. Par contre, dans des endroits où il n'existait peu de traditions d'écoles secondaires privées, où des gens croyaient qu'il y avait de la place pour une école secondaire seulement, la demande pour une école secondaire entièrement de langue française était souvent vue comme une remise en question des frontières historiques entre la communauté franco-ontarienne et la société dominante anglophone.

Les conflits autour des formes appropriées d'éducation de langue française ne se limitaient pas aux deux communautés — anglophone et francophone. À mesure que les Franco-Ontariens se trouvaient confrontés à faire des choix réels, la communauté s'est souvent divisée entre ceux qui favorisaient une école entièrement de langue française et ceux qui privilégiaient une école bilingue. Ces positions contradictoires représentaient non seulement deux visions de l'éducation franco-ontarienne mais aussi deux visions de la communauté et de son avenir quant à la place de l'école dans la préservation de la langue française et de la culture franco-ontarienne.

D'une côté, ceux qui réclamaient une école qui n'agissait pas seulement comme un lieu pour enseigner certaines matières en français mais un endroit privilégié dans le processus de la socialisation de l'enfant. Ces parents voyaient l'école comme un instrument essentiel dans la transmission de pratiques culturelles et d'un sens d'identité communautaire. Souvent, ils voyaient l'école comme une ressource culturelle pour toute la communauté (lieu de rencontres, l'éducation permanente, etc.), car, pour eux, l'école remplaçait en quelque sorte le rôle social joué dans le passé par la paroisse. Ce secteur de la communauté, avec un sens des symboles et rituels de la communauté en plus de sa capacité de mobiliser un important soutien des institutions historiques comme l'ACFO et l'AEFO et des instruments culturels comme le théâtre, la musique et les médias, a réussi à dégager une image à l'extérieur qui représentait vraiment la communauté.

Pour ceux qui s'opposaient à l'école secondaire entièrement de langue française, l'école incarnait un rôle assez différent. Ces gens, qui avaient aussi un sens d'appartenance à la communauté, possédaient une vision plus limitée du rôle de l'école dans la conservation des pratiques culturelles. Avec un sens des frontières qui projetait une communauté essentiellement définie par son bilinguisme, ils appuyaient plutôt l'école bilingue qui reflétait mieux leur appréciation des besoins futurs de leurs enfants. Pour eux, l'école demeurait surtout un lieu pour enseigner certaines matières en anglais ou en français et non pas un lieu pour refléter une identité collective communautaire, sauf au niveau d'une capacité de communiquer en français.

Pour ceux qui ont réussi à obtenir des écoles entièrement de langue française, l'école avait dépassé son simple rôle scolaire.

Désormais, l'école jouait non seulement un rôle essentiel dans la création et la définition de l'identité franco-ontarienne, mais elle permettait à la communauté de devenir beaucoup plus visible et de démontrer à elle-même et à la majorité qu'elle existait (Frenette, 1988 : 12).

RÉFÉRENCES

- Barth, F. (1969) : *Ethnic Groups and Boundaries*. London : George Allen & Unwin.
- Bériault, R. (1968) : *Report of the Committee on French Language in Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Boulay, G. (1986) : *Du privé au public : les écoles secondaires franco-ontariennes à la fin des années 1960*. Sudbury : La Société historique du Nouvel-Ontario.
- Breton, R. (1983) : La communauté ethnique, communauté politique, dans *Sociologie et sociétés*. 15(2).
- Breton, R. (1984) : The production and allocation of symbolic resources : An analysis of the linguistic and ethnocultural fields in Canada, in *Canadian Review of Sociology and Anthropology*. 21(2).
- Breton, R. (1985) : L'intégration des francophones hors Québec dans les communautés de langue française, dans *Revue de l'Université d'Ottawa*.
- Chaperon-Lor, D. (1974) : *Une minorité s'explique*. Toronto : Institut des Études Pédagogiques de l'Ontario.
- Churchill, S., Frenette, N. et S. Quazi (1985) : *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation*. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Comeau, P.-A. Patry, M., Chayer, R. et P. Roy (1971) : *Les facettes d'un système scolaire*. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Corrigan, P. (1975) : On the politics of production : A comment on 'Peasants and Politics' by Eric Hobsbwan, in *Journal of Peasant Studies*. 2(3).
- Corrigan, P. (1981) : On Moral regulation : Some preliminary remarks, in *Sociological Review*. 29(2).
- Corrigan, P. (1987) : Race/ethnicity/gender/culture : Embodying differences educationally. An argument, dans J. Young (édit.) : *Breaking the Mosaic*. Toronto : Garamond.
- Corrigan, P. and D. Sayer (1985) : *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford : Basil Blackwell.
- Coulombe, D. (1985) : Doublement ou triplement minoritaire, dans *Revue de l'Université d'Ottawa*.
- Epstein, A. (1978) : *Ethos and Identity*. London : Tavistock Publications.

- Frenette, N. (1982) : **Un sondage auprès des contribuables francophones de la région desservie par l'École secondaire d'Iroquois Falls.** Toronto : L'Institut des Études Pédagogiques de l'Ontario.
- Frenette, N. (1985) : Franco-Torontois et Franco-Ontariens : cheminement individuel et collectif, dans **Revue de l'Université d'Ottawa.**
- Frenette, N. (1988) : **Les besoins de l'éducation en situation minoritaire.** Toronto : L'Institut des Études Pédagogiques de l'Ontario.
- Heller, M., Bélanger, M., Mougeon, R. et M. Canale (1985) : **L'école publique Gabrielle-Roy et le Module français de Jarvis Collegiate Institute.** Toronto : L'Institut des Études Pédagogiques de l'Ontario.
- Hobsbawn, E. et T. Ranger (édit.) (1983) : **The Invention of Tradition.** Cambridge : Cambridge University Press.
- Juteau-Lee, D. (1980) : Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens-français, Franco-Ontariens, Ontariois : Qui sommes-nous?, dans **Pluriel.** 24.
- Juteau-Lee, D. et J. Lapointe (1977) : **Conflicts over schools in a multi-ethnic society : A case study,** dans A. Carlton et al. (edit.) : **Education Change and Society.** Toronto: Gage.
- Juteau-Lee, D. et B. Roberts (1981) : **Ethnicity and Feminity : (d') après nos expériences,** dans **Revue canadienne des études ethniques.** 8 (1).
- Lafèche, M-A. (1986) : **French Language Secondary Education : The Case of Sturgeon Falls.** Toronto : recherche non publiée.
- Marchildon, D. (1984) : **La Huronie.** Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Mougeon, R. et E. Béniak (1989) : **Language contraction and linguistic change : The case of Welland French,** dans N. Doran (édit.) : **Investigating Obsolescence : Studies in Language Contraction and Death.** Cambridge : Cambridge University Press, 287-312.
- Peever, R. (1987) : **The Entity Crisis in Iroquois Falls.** Toronto : Collège universitaire Glendon.
- Pelletier, J. (1980) : **Les Franco-Ontariennes,** dans **Canadian Women's Studies/Les cahiers de la femme.** 2(2).
- Schermerhorn, R. (1970) : **Comparative Ethnic Relations : A framework for theory and research.** New York : Random House.
- Siegel, B. (1970-1971) : **Defensive structuring and environment stress,** in **American Journal of Sociology.** 76.
- Simon, R. (1987) : **Being ethnic/doing ethnicity : A response to Corrigan,** dans J. Young (edit.) : **Breaking the Mosaic.** Toronto : Garamond.
- Symons T.H.B. (1972) : **Rapport de la commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française.** Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Smolicz, J. (1983) : **Meaning and values in cross-cultural contacts,** in **Ethnic and Racial Studies.** 6(1).

Sylvestre, P-F. (1980) : Penetang: L'École de la résistance. Sudbury : Prise de Parole.

Trottier, R. (1981) : Charters of panethnic identity: Indigenous American Indians and immigrant Asian-Americans, dans C. Keyes (édit.) Ethnic Change. Seattle : University of Washington Press.

Welch, D. (1988) : The Social Construction of Franco-Ontarian Interests towards French Language Schooling, 19th Century to the 1980's. Thèse de doctorat : Université de Toronto.



Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social¹

Simon Laflamme et Jacques Berger

INTRODUCTION

À l'Université Laurentienne, dans certaines disciplines, les étudiants et les étudiantes qui veulent obtenir un diplôme doivent, depuis 1985, réussir un test de compétence linguistique, en français ou en anglais, à leur choix. Les résultats de la première année du test se révélèrent si alarmants 75,2% (N=678) d'échecs qu'une étude du phénomène apparut comme nécessaire.

Dans le but de trouver certaines explications relativement aux aptitudes linguistiques, un questionnaire fut rédigé au cours de l'été 1986. Ce questionnaire fut distribué aux personnes qui passèrent le test en septembre 1986.

Une première réflexion et quelques analyses furent publiées en 1988² (Laflamme et Berger : 619-638). D'autres aspects de cette étude sont ici présentés. Ils soulignent le fait que les difficultés des francophones sont tout à fait comparables à celles des anglophones et que, par conséquent, on ne saurait imputer leurs problèmes d'expression à leur seule minorité. Ils conduisent à croire que francophones et anglophones sont également enfermés dans un

1 Pour lutter contre le sexisme, cet article est, dans l'ensemble, rédigé selon les directives de *Pour un genre à part entière* (les publications du Québec, Québec, 1988).

2 «Compétence linguistique et environnement social», *La revue canadienne de langues vivantes*, vol. 44, n. 4, mai 1988, pp. 619-638. *La revue canadienne de langues vivantes* annonçait qu'une version intégrale de l'article paraîtrait dans le numéro 12 de la *Revue du Nouvel Ontario*. Pour diverses raisons d'ordre technique et administratif, ce projet ne se réalisa point.

immense problème de communication sociale. Compte tenu du fait que, de 1986 à 1991, les insuccès témoignent d'une malheureuse régularité, les observations de 1986 ne perdent rien de leur pertinence.

RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE

Il convient tout d'abord de rappeler certaines informations relatives à l'enquête.

Le questionnaire fut distribué aux 664 étudiants et étudiantes qui, en 1986, se présentèrent au test de compétence linguistique. Cent trente et un (17,7%) d'entre eux rapportèrent leur questionnaire. Cet échantillon s'est avéré assez représentatif quand ses caractéristiques ont été comparées à celles de la population. La proportion des femmes dans l'échantillon est de 63,4%; dans la population, elle est de 62,9% : une différence de seulement 0,5%. L'écart entre les échecs de la population (69,4%) et ceux de l'échantillon (65,6%) n'est que de 3,8%. Un certain déséquilibre est néanmoins apparu entre les francophones et les anglophones. En effet, la population compte 73,8% d'anglophones alors que, dans l'échantillon, cette proportion est de 61,8% : la population francophone est légèrement surreprésentée, de 12%. Hormis ce décalage, les autres comparaisons montrent encore que, d'une façon générale, l'échantillon est fortement assimilable à la population. C'est ce dont témoigne le tableau suivant où l'on peut constater que le décalage est exceptionnellement au delà de 10%.

Tableau 1
Différence des proportions entre l'échantillon et la
population pour quelques caractéristiques
(les résultats sont inscrits en pourcentages)

Échecs parmi	Échantillon	Population	Différence
les anglophones	61,7	67,3	- 5,6
les francophones	72,0	75,3	- 3,3
les femmes	59,0	66,5	- 7,5
les hommes	77,1	74,4	2,7
les femmes francophones	64,9	73,8	- 8,9
les femmes anglophones	54,3	63,5	- 9,2
les hommes francophones	92,3	78,8	13,5
les hommes anglophones	71,4	73,2	- 1,8

Le questionnaire a permis de recueillir des données (ouvertes et fermées) sur les attitudes et les opinions des étudiants. Ces données ont notamment été mises en relation avec le résultat du test. Les questions ouvertes ont servi à expliciter certaines conclusions des analyses comparatives et statistiques; elles ont en outre été sémiotiquement analysées en elles-mêmes afin de déterminer si leurs contenus et leurs formes ne contribuaient pas à définir les aptitudes linguistiques requises par le test.

LANGUE MATERNELLE ET APTITUDE LINGUISTIQUE

Quand on met en relation les résultats et la langue du test, on constate automatiquement qu'aucun des deux groupes linguistiques n'est réellement privilégié. En effet, en 1985, le pourcentage des échecs anglophones était de 78,2% (N = 490) alors qu'en français il n'était qu'un peu plus faible, à 65,4% (N = 174). L'année suivante, cette différence de 12,8% en faveur des francophones s'est modifiée en un avantage pour les anglophones de 7,9% et les proportions d'échecs ont été respectivement de 67,3% pour les anglophones et de 75,2% pour les francophones. De 1985 à 1986 les anglophones ont connu une amélioration de 10,9% et les francophones ont augmenté leurs échecs de 9,8%. Comme en font foi les variations des scores observées jusqu'en 1991, ces développements constituent bien moins des tendances que des fluctuations provoquées par divers facteurs dont, par exemple, les modifications de population, la marge d'erreur des tests et leur particularité selon qu'ils sont administrés aux anglophones ou aux francophones.

On peut tout de suite faire cette étonnante observation : non seulement les taux annuels d'échecs sont considérables, mais ils démontrent que le francophone – minoritaire, culturellement et économiquement dominé – ne réussit pas plus mal que l'anglophone. On ne peut réduire l'importance de cette conclusion qu'en démontrant que les tests ne mesurent pas la même chose selon qu'ils évaluent francophones ou anglophones.³

3 On lira dans «Compétence linguistique et environnement social» (Laflamme et Berger, 1988, pp. 620-622) que, selon nous, ces tests, sans être équivalents, n'en sont pas moins comparables.

Il est communément entendu que les francophones de l'Ontario éprouvent des difficultés linguistiques à cause du fait qu'ils vivent dans un milieu à prédominance anglophone où la proximité et la domination de l'autre culture auraient un effet d'inhibition. Cet effet d'inhibition, maintes fois rappelé, qui se manifeste dans une détérioration de la langue, dans un glissement du mode français au mode anglais est difficilement contestable. Mais si, malgré une forte exposition à l'anglais, l'étudiant francophone réussit au test dans des proportions finalement similaires à l'anglophone, on peut alors supposer que le milieu n'a pas l'influence qu'on lui attribue sur la compétence du dominé, c'est-à-dire que l'incompétence de l'étudiant universitaire francophone dans sa langue ne trouve pas son explication, autant que le suppose une vaste bibliographie, dans le seul fait qu'il subisse les conséquences de sa position de minoritaire, puisque cette incompétence est semblable à celle du majoritaire.

On peut tout de suite éliminer une objection qui ne manquera pas d'être soulevée. Certains pourraient croire, en effet, que la moyenne des tests anglais est faussée parce qu'un certain nombre de francophones, prétendument inférieurs en anglais aux anglophones, croyant leur anglais meilleur que leur français, se soumettent à un examen en anglais plutôt qu'en français. Le nombre de francophones qui passent le test en anglais est, en effet, assez important. Sur les 81 personnes qui, dans notre échantillon, ont répondu au test anglais, 21 (25,9%) avaient une mère et 19 (24,5%) un père dont la langue maternelle était le français. Parmi ces personnes, 8, c'est-à-dire 38% de celles dont la mère est francophone et 42% de celles dont le père est francophone, ont réussi le test. Si l'on considère que les réussites anglophones sont de 36,7% pour la population et de 38,3% pour l'échantillon, on constate que les francophones ont en anglais des résultats semblables sinon légèrement supérieurs à ceux des anglophones. (Les francophones qui passent à l'anglais sont soumis à un processus de sélection exigeant qui les force à se surpasser.) Les francophones ne diminuent donc pas les scores des anglophones au test anglais puisqu'ils se répartissent comme les anglophones eux-mêmes. Selon ces mêmes raisonnements, on pourrait aussi déduire qu'ils n'améliorent leurs chances de succès en passant le test en anglais que dans la mesure où ces chances seraient pour toute la population supérieures en anglais, ce qui de 1985 à 1991 n'est pas régulièrement le cas.

EXPOSITION À LA LANGUE ET APTITUDE LINGUISTIQUE

On peut penser que plus le francophone sera exposé à sa langue, meilleures seront ses chances de la maîtriser. La réalité est plus complexe.

Médias

Le questionnaire a interrogé les étudiants et les étudiantes sur leurs habitudes d'utilisation des médias. Dans les cas d'exception où le francophone déclare écouter la télévision ou la radio, lire des livres ou des périodiques «toujours en français» ou «souvent en français», les résultats au test apparaissent dans la catégorie réussite. Il est fort probable qu'une personne qui ne s'expose qu'au français dans la région de Sudbury le fasse par un choix très volontaire qui coïncide avec une acquisition déjà avancée de la langue française, sinon avec une situation d'intellectuel.

Mais, hormis ces cas d'exception, on observe que, d'un côté, il ne suffit pas d'être fortement exposé au français pour réussir le test et que, d'un autre côté, la faible exposition n'entraîne pas l'échec.

Toujours en ce qui concerne l'exposition aux médias, les cas isolés (trois francophones sur cinquante écoutent «toujours» ou «souvent» la télévision en français) ne recouvrent que 21,4% des réussites en français. Lorsqu'on regroupe les 11 francophones qui écoutent la télévision «toujours en français», «souvent en français» et «autant en français qu'en anglais», on observe que la proportion des réussites s'abaisse déjà de 100% à 54,5%, c'est-à-dire que 46,5% d'entre eux échouent. Les autres observations sont concordantes. Des 5 étudiants qui écoutent la radio «toujours en français» ou «souvent en français», 4 réussissent. Des 11 qui l'écoutent «toujours en français», «souvent en français» ou «autant en français qu'en anglais», 6 réussissent, soit 54,5%. Huit francophones lisent des livres «toujours en français» ou «souvent en français»; parmi ceux-ci, 5 (62,5%) réussissent. Parmi les 29 étudiants qui lisent des livres «toujours en français», «souvent en français» ou «autant en français qu'en anglais», 8 seulement réussissent, c'est-à-dire 27%, un pourcentage pratiquement égal à celui de l'ensemble de la population. Les 4 francophones qui lisent des périodiques «toujours en français» ou «souvent en français» réussissent le test. Mais des 19 qui lisent les périodiques «toujours en français», «souvent en français» et «autant

en anglais qu'en français», 6 (31%) seulement n'échouent pas au test. La lecture des livres et des périodiques doit être fortement limitée aux programmes scolaires, ce qui expliquerait son influence qui est moindre que celle de l'écoute de la radio française et de la télévision française. Ceux et celles qui, maintenant, écoutent la télévision «toujours en anglais» ou «souvent en anglais», 39 étudiants et étudiantes francophones, c'est-à-dire la grande majorité (78%), n'échouent pas forcément : on retrouve parmi eux, en effet, 8 réussites, un pourcentage très proche de celui de la population : 20,5 en face de 28 pour l'échantillon et de 24,8 pour la population. Les étudiants et les étudiantes qui se sont présentés au test en anglais écoutent à 81,5% la télévision «toujours en anglais» ou «souvent en anglais» : leur pourcentage de succès est de 39,4%. Ils écoutent à 87,7% la radio «toujours en français» ou «souvent en français» : dans cet ensemble de 71 individus, 41 (57,7%) échouent et 30 (42,3%) réussissent; 38 francophones ont des habitudes d'écoute de radio anglaise équivalentes à celles des anglophones : 31 (81,6%) échouent et 7 (18,4%) réussissent. Vingt francophones et 63 anglophones lisent des livres «toujours en anglais» ou «souvent en anglais»; la proportion d'échecs est respectivement de 70% et de 62%. Il y a 31 francophones contre 70 anglophones qui lisent des périodiques «toujours en anglais» ou «souvent en anglais»; 74,2% des premiers et 58,6% des seconds échouent. Il semble bien que les anglophones qui répondent «toujours en anglais» ou «souvent en anglais» quant à leur usage des médias réussissent dans une proportion légèrement supérieure à celle de l'ensemble des anglophones (la proportion des anglophones qui réussissent est de 32,7%, les pourcentages de réussite sont de 39,4 pour la télévision, de 42,3 pour la radio, de 54 pour les livres et de 41,4 pour les périodiques) et, d'une manière significative, mieux que les francophones (pour la télévision, 39,4% contre 20,5%; pour la radio, 42,3% contre 18,4%; pour les livres, 54% contre 30%; pour les périodiques, 41,4% contre 25,8%). L'exposition aux médias ne garantit le succès des francophones au test que dans le cas d'une exposition maximale, c'est-à-dire anormale, et pour le seul cas de la télévision et des périodiques. Dans les autres conditions, il semble que la langue d'exposition aux médias ne favorise que très modérément, sinon aucunement, les résultats aussi bien en français qu'en anglais. Cette conclusion n'est pas si étonnante qu'il paraît au premier coup d'oeil. S'il suffisait d'être exposé de façon intensive aux médias dans la langue dans laquelle on

passé le test pour atteindre la compétence linguistique requise par celui-ci, presque tous les anglophones réussiraient leur examen et, à l'opposé, le pourcentage de réussite des francophones serait à peu près nul. Or, on sait que, d'une façon générale, en dépit de leur faible exposition aux médias francophones, les étudiants et les étudiantes d'expression française ne réussissent pas plus mal que leurs collègues anglophones qui, eux, bénéficient de conditions quasiment optimales.

Relations sociales

C'est surtout quand on étudie la fréquence d'utilisation de la langue dans les relations avec les autres personnes qu'on réalise à quel point la corrélation entre l'exposition et la qualité de la langue (telle que l'attend le test) est loin d'être directe.

C'est le processus d'assimilation d'une génération à l'autre qui, d'abord, saute aux yeux.

Dans 39 (29,8%) couples parentaux, le père et la mère parlent «tout le temps en français» entre eux; dans 56 (42,7%) familles, les parents discutent toujours en anglais. Dix-sept (13%) étudiants et étudiantes interrogés seulement déclarent avoir des parents dont les échanges linguistiques oscillent entre «plus souvent en français qu'en anglais» et «plus souvent en anglais qu'en français». Trente-trois (25,2%) étudiants et étudiantes parlent à leur mère «tout le temps en français» et 51 (38,9%) «tout le temps en anglais». Quatorze (10,7%) étudiants et étudiantes s'adressent à leur mère «plus souvent en français qu'en anglais» mais 15 (11,5%) parlent à leur mère «plus souvent en anglais qu'en français». Il est à noter que 38 (29%) mères s'adressent à leurs enfants toujours en français, que 52 (39,7%) mères parlent toujours en anglais à leurs enfants, 13 (9,9%) «plus souvent en français qu'en anglais» et 10 (7,6%) «plus souvent en anglais qu'en français». Les chiffres sont très semblables pour la langue dans laquelle les étudiants et les étudiantes s'adressent à leur père: 34 individus (26) parlent à leur père «tout le temps en français» et pour 57 (43,5) étudiants et étudiantes la communication avec le père se fait toujours en anglais. Les échanges avec le père se font «plus souvent en français qu'en anglais» pour 13 personnes et «plus souvent en anglais qu'en français» dans 8 cas. Dans l'autre direction, celle de la langue dans laquelle le père s'adresse à ses enfants, on remarque que le père parle toujours en français dans 38

(29%) cas, toujours en anglais dans 58 (44,3%) cas, «plus souvent en français qu'en anglais» dans 10 (7,6%) cas et «plus souvent en anglais qu'en français» dans 5 (3,8%) cas.

Les distributions sont donc, dans l'ensemble, proportionnellement les mêmes et pour les anglophones et pour les francophones si ce n'est qu'elles dénotent un léger avantage pour la langue dominante ou un subtil passage du français vers l'anglais. Les relations entre les parents et leurs enfants ne jouent pas encore un rôle discriminant vraiment marqué. Pour le francophone, le phénomène de transfert culturel commence à se manifester dans les relations entre frères et soeurs. En effet, les échanges linguistiques entre frères et soeurs ont lieu tout le temps en français pour 18 (13,7%) étudiants et étudiantes seulement; ils se font plus souvent en français qu'en anglais dans 18 (13,7%) autres cas; mais il sont plus souvent anglais que français chez 17 (13%) étudiants et étudiantes. La tendance en faveur de la culture dominante, à peine perceptible dans les relations filiales, est, ici, nettement visible⁴. Déjà avec leurs frères et soeurs (dans un milieu qui est potentiellement francophone puisque les parents parlent la langue) les étudiants et les étudiantes d'expression française se détournent, timidement toutefois, de la langue parentale pour consommer entre eux la langue valorisée. Quand on en vient enfin à la langue parlée avec les amis, on mesure bien l'ampleur du déplacement des usages linguistiques. Pas plus de 6 (4,6%) élèves disent parler tout le temps en français avec leurs amis; pas moins de 51 (38,9%) étudiants et étudiantes disent converser «tout le temps en anglais» entre camarades. L'anglicisation est manifeste quand on considère aussi les positions intermédiaires : les échanges entre amis s'effectuent «plus souvent en français qu'en anglais» pour 13 (9,9%) personnes, «autant en français qu'en anglais» pour 29 (19,8%) étudiants et étudiantes et «plus souvent en anglais qu'en français» pour 31 (23,7%) individus.

Le francophone a moins d'exposition à sa langue maternelle que l'anglophone dès la première génération. Cependant, dans

4 Nos résultats pour la population francophone confirment, dans l'ensemble, ceux de Benoît Cazabon : «En gros et en clair, [...] un état de bilinguisme instable. L'assimilation progresse dans le temps et l'espace. On parle français plus souvent avec des personnes plus âgées et on le fait plus souvent à la maison qu'à l'extérieur» Benoît Cazabon (1984) : p. 79.

l'ensemble, les francophones et les anglophones parlent à leurs parents la langue que les parents parlent entre eux. Au niveau de la langue parlée entre frères et soeurs, la répartition s'étale entre «tout le temps en français» et «tout le temps en anglais» avec tout de même une certaine faveur pour le français. Quand on en vient à la langue parlée entre amis, la distribution culmine au niveau de «autant dans les deux langues». Les anglophones, par contre, eux, sont stables : peu d'inclination vers le français.

Il ne faudrait pas croire que le fait de parler français avec les parents ou les amis améliore automatiquement et directement, selon la fréquence d'utilisation, la compétence linguistique telle que la prévoit le test. Si l'on s'en tient aux individus qui se sont présentés au test en français, des 25 personnes qui parlent «tout le temps en français» avec leur mère, 8 (32%) seulement réussissent; des 26 qui parlent «tout le temps en français» à leur père, 8 (30,7%) réussissent; des 13 qui parlent «tout le temps en français» avec leurs frères et soeurs, 3 (23,1%) réussissent; des 28 à qui la mère parle en français, 7 (25%) réussissent; des 29 à qui le père parle en français, 9 (31%) réussissent. Des 4 qui parlent «tout le temps en français» avec leurs amis, 2 (50%) réussissent; des 12 qui parlent à leurs amis «plus souvent en français qu'en anglais», 4 (33,3%) réussissent; des 18 qui fonctionnent «autant en français qu'en anglais», 2 (11,1%) réussissent; des 14 qui parlent à leurs amis «plus souvent en anglais qu'en français», 4 (28,5%) réussissent et le seul francophone dont tous les amis soient anglophones réussit. (On a demandé aux personnes interrogées d'évaluer leur compétence linguistique par rapport à leurs camarades. En ce qui concerne la compétence par rapport aux camarades : 16% des francophones se trouvent supérieurs, 62% se considèrent équivalents; les pourcentages pour les anglophones sont très semblables avec 17,2% qui se disent supérieurs et 70,3% qui s'affirment équivalents.) S'il est évident que l'exposition à la langue est nécessaire à la compétence linguistique, (les francophones dont la vie se déroule «tout le temps en anglais» ou «plus souvent en anglais qu'en français» se retrouvent souvent dans la catégorie des échecs graves), il n'est pas moins manifeste qu'elle n'est pas suffisante à la maîtrise de la langue telle que le désire un test universitaire qui n'analyse pas que la capacité de rédaction. Chez les francophones, c'est dans le cas où l'on s'exprime «plus souvent en anglais qu'en français» ou «tout le temps en anglais» que la case des réussites se vide; mais si on ne vit pas en

français, dans sa famille, avec les amis, les résultats au test ne sont pas en deçà de la tendance générale; même lorsqu'on est normalement exposé à sa langue maternelle, cela ne semble pas impliquer qu'on réussisse mieux. Il n'est pas dit ici que moins on est exposé, plus on a de chances de réussir le test ou de bien maîtriser sa langue selon des standards généraux. Il est simplement dit qu'une exposition même intense à sa langue maternelle n'assure pas la maîtrise de cette langue et que cela vaut aussi bien pour les francophones que pour les anglophones. Il faut bien voir que, pour le francophone comme pour l'anglophone, ce n'est pas parce que sa vie se déroule en français ou en anglais qu'il devient implicitement maître de sa langue.

Évaluation de soi

Assiste-t-on à une détérioration de la langue? C'est du moins ce que croient quelques étudiants et étudiantes quand ils se comparent à leurs aînés. La grosse majorité des francophones trouvent leur compétence linguistique supérieure (24%) ou équivalente (58%) à celle de leurs parents; mais 18% d'entre eux avouent avoir un niveau linguistique inférieur. Dans cette population universitaire, 50,6% des anglophones jugent être parvenus à une compétence linguistique meilleure que celle de leurs parents, 41,9% se considèrent équivalents; 7,5% d'entre eux seulement se déclarent inférieurs à leurs parents. Ces résultats, bien qu'ils doivent être manipulés avec soin puisque certains étudiants et étudiantes ont des parents qui parlent une langue différente de la leur, laissent néanmoins entendre que, dans une certaine proportion, les francophones ont une légère inclination à se sentir moins compétents que leurs parents dans leur langue maternelle, ce qui n'est pas le cas pour les anglophones qui, eux, croient que leur compétence linguistique s'améliore manifestement d'une génération à l'autre. Quand ils se comparent à l'annonceur de la radio, les étudiants et les étudiantes francophones considèrent leur langue équivalente à 34% et inférieure à 42%; les anglophones sont plus sûrs d'eux: 69,9% se trouvent équivalents et 17,2% se disent inférieurs. Le glissement s'accroît par rapport aux professeurs: chez les francophones, 28% déclarent avoir une langue équivalente et 52% inférieure; les pourcentages sont pratiquement les mêmes ici pour les anglophones avec 29,6% et 59,2%. Si les étudiants francophones et anglophones se rejoignent si bien ici, c'est pour reconnaître et dénoncer ensemble le fait que leur langue n'est

pas celle de leurs enseignants, que, donc, leur système d'éducation maintient un écart entre la langue de la transmission des connaissances et celle de l'être auquel cette connaissance est destinée. Et la conscience de ce décalage ne peut que contribuer à la mythification de l'université et de la science, ne peut que renforcer les distinctions de classe.

Nous avons repéré 12 cas parmi ceux qui ont passé le test en français où les conditions rassemblées d'exposition sont, sinon idéales, du moins fortement favorables («tout le temps en français» ou «plus souvent en français qu'en anglais» pour tous les facteurs de la langue parlée dans la famille jusqu'à la langue préférée dans les médias); contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, 5 (41,6%) seulement réussissent.

Raymond Mougeon, exprimant alors une thèse maintes fois soutenue, écrit à propos d'une enquête qu'il a menée que «la fréquence de l'emploi du français à la maison dans la communauté franco-ontarienne minoritaire se répercutait nettement sur l'aptitude à apprendre cette langue et à la maîtriser, chez les élèves recevant l'enseignement en français» (Mougeon, 1984 : 19). Certes, il faut parler français pour parler français, mais la maîtrise de la langue (en tout cas telle que la définit le test) ne semble pas dépendre de la seule fréquence. Cette fréquence doit probablement être doublée d'une source de conditionnement qualitative qui semble faire défaut à maints étudiants, voire au milieu, puisque l'anglophone est loin de surpasser le francophone. Il y a bien sûr un phénomène d'anglicisation dont Mougeon et ses collaborateurs ainsi que d'autres chercheurs ont illustré les manifestations de plusieurs manières révélatrices et par bon nombre de comparaisons éloquentes; mais il nous apparaît ici que les difficultés d'expression des francophones ne sont pas dues à la simple anglicisation. Il est même étonnant que, compte tenu du handicap supplémentaire que constitue l'anglicisation, le francophone ne se débrouille pas plus mal que l'anglophone. (Cette situation est tout à l'honneur du système scolaire francophone de l'Ontario, aussi critiquable soit-il. On lira sur ce point l'analyse de Denis Carrier (1985) où sont comparés, à l'Université d'Ottawa, les performances des étudiants selon qu'ils proviennent des écoles francophones, des écoles mixtes ou des écoles anglophones.)

Peut-être cette difficulté est-elle généralisable. Les étudiants et les étudiantes des deux populations ont en tout cas l'impression de

parler la langue commune à la population : la majorité francophone ou anglophone trouve équivalente (62% et 82,9% respectivement) à «tout le monde» («everyone else») sa compétence, avec toutefois un léger sentiment de supériorité chez les francophones universitaires où 14% se trouvent supérieurs aux autres (contre 6,1% des anglophones). Plus encore, l'opinion qu'ils ont de leur propre langue, qu'elle soit orale, lue ou écrite, est, dans l'ensemble, assez bonne mais certainement pas en concordance avec les résultats du test. (D'ailleurs, l'opinion que les personnes ont de leur compétence linguistique est peu déterminante de leur compétence objective selon les résultats obtenus au test : on trouve, en effet, des personnes qui se trouvent moyennes et qui réussissent, des personnes qui se trouvent bonnes et qui ne réussissent pas.) Ceci s'explique encore dans la mesure où les étudiants et les étudiantes croient que, s'ils ont achevé avec succès leur cours secondaire et s'ils ont été admis à l'université, c'est vraisemblablement que leur compétence est adéquate.

Un tableau sur l'évaluation subjective de la compétence linguistique révèle que les francophones ont tendance à être un peu plus sévères que les anglophones à leur propre endroit; il montre surtout que la presque totalité des étudiants et des étudiantes se situe elle-même dans la moyenne ou au-dessus de cette moyenne.

Les francophones se sous-estiment peut-être parce que la formulation des questions sur la langue touche une fibre sensible (les francophones «savent» que leur langue est «mauvaise») alors que lorsqu'on aborde leur langue de façon moins évidente, c'est-à-dire sans employer le mot, ils répondent de façon moins stéréotypée, stigmatisée. S'il est vrai qu'on trouve chez eux plus de graves problèmes linguistiques que chez les anglophones, il est aussi vrai que, en moyenne, ces résultats sont tout à fait semblables à ceux des

Tableau 2

Évaluation par les étudiants francophones et anglophones de leurs propres compétences en langue parlée, lue et écrite (résultats inscrits en pourcentages)

	langue parlée		langue lue		langue écrite	
	français	anglais	français	anglais	français	anglais
bonne	28,0	53,0	46,0	58,0	30,0	45,6
assez bonne	48,0	30,8	36,0	25,9	28,0	25,9
moyenne	24,0	12,3	16,0	9,8	30,0	19,7
passable	0,0	3,0	0,0	6,1	0,0	8,6
mauvaise	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0

anglophones. D'une façon globale, il appert qu'anglophones et francophones parlent la langue de leur environnement et qu'ils ont conscience de cet environnement de façon plutôt généralisée. Quand on demande aux personnes interrogées d'exprimer leur impression selon diverses mises en situation de communication (par exemple expliquer à quelqu'un comment se rendre à un endroit, expliquer à quelqu'un ce qui est ressenti, etc.), on ne remarque aucune distinction importante entre l'anglophone et le francophone : tous les deux se répartissent dans les mêmes proportions dans les diverses catégories (très bonne, bonne, assez bonne...). Cela nous permet d'avancer que francophone et anglophone évaluent à peu près pareillement leurs compétences linguistiques et que, donc, nonobstant le phénomène de l'anglicisation dont la portée doit, selon nous, être remise en question; après tout il n'y a rien qui condamne les minoritaires à l'incompétence linguistique, d'une certaine manière, encore imperceptible, qui reste à découvrir, le milieu ne produit pas vraiment de différences selon la langue, il homogénéise la langue, et peut-être le discours, rend en quelque sorte tout le monde semblable. On sait que la répartition des anglophones et des francophones de l'échantillon est de 61,8% contre 32,2%. Or, par exemple, à la question «comment évaluez-vous votre compétence» («en français» ou «en anglais» selon la langue du questionnaire) quand il s'agit d'«expliquer à quelqu'un comment se rendre à un endroit», des 51 qui se disent très bons, 19 (37,2) sont francophones et 32 (62,8%) sont anglophones; des 50 qui se disent bons, 21 (42%) sont des francophones et 29 (58%) sont anglophones. Devant l'éventualité d'«expliquer ce que vous ressentez» : des 45 qui se disent très bons, 18 (40%) sont francophones, 27 (60%) sont anglophones; des 43 qui se disent bons, 16 (37,2%) sont francophones, 27 (62,8) sont anglophones; de même, lorsqu'il s'agit d'expliquer quelque chose de théorique, des 19 qui se croient très bons, 7 (36,8%) sont francophones, 12 (63,9%) sont anglophones et des 53 qui se disent bons, 19 (35,8%) sont francophones et 34 (64,2) sont anglophones. On peut noter ici que, mis en situation, les francophones se répartissent de façon comparable aux anglophones. Cependant, placés devant des critères universels, les francophones se sous-évaluent par rapport aux anglophones, ce qui veut dire que, pour ce dernier, la situation idéale est sa situation réelle alors que, chez le francophone, il y a un décalage entre les deux : le critère d'évaluation pour celui-ci est à l'extérieur de son milieu.

IDÉOLOGIE

Les étudiants et les étudiantes ont huit fois été invités à dévoiler leurs opinions sur différents thèmes d'intérêt personnel ou général :

- i) Décrivez en quelques lignes ce que vous voulez faire de votre vie.
- ii) Vous avez le choix entre aller à l'université et travailler. Que faites-vous?
- iii) Décrivez en quelques lignes ce que vous pensez de la politique canadienne.
- iv) Le Québec est en train de négocier un statut particulier à l'intérieur de la constitution canadienne. Si on vous demandait votre avis, quels arguments favorables ou défavorables invoqueriez-vous?
- v) Décrivez en quelques lignes ce que vous pensez de la peine capitale.
- vi) Que pensez-vous des femmes?
- vii) Que pensez-vous des hommes?
- viii) Comment décririez-vous la différence entre francophones et anglophones ou entre l'anglais et le français? L'analyse de leurs opinions a permis de faire quelques observations, de soulever quelques questions.

D'abord, il a été impossible de découvrir des tendances ou des caractéristiques globales selon les résultats obtenus au test : on ne remarque pas, par exemple, parmi les personnes qui ont réussi le test, une façon commune de penser qui les distinguerait de celles qui échouent. Deuxièmement, on a remarqué qu'il n'y avait que très peu de différences d'une langue à l'autre au niveau des opinions. D'une façon générale, ce qui se dit en français se présente aussi en anglais. Troisièmement, il est apparu que de toutes parts se dégageait, derrière les personnalités, les originalités, une espèce d'ensemble d'idées d'où ne pouvaient qu'exceptionnellement se dégager quelques propos qui ne soient pas utiles à la perpétuation de l'ordre établi, qui ne soient pas attachés aux éléments idéologiques qui garantissent la reproduction du système social.

Bien sûr, ces remarques s'appliqueraient probablement à bien d'autres collectifs. Cependant le but n'est pas ici d'étendre l'hypothèse, mais plutôt de l'explicitier.

Le phénomène est manifeste dans les projets de vie. La sécurité d'emploi (mentionnée dans 90,8% des cas) et la famille (mentionnée dans 29% des cas) sont à l'honneur pour les deux cultures. Les anglophones affichent bien parfois un ton sûr qu'on trouve moins fréquemment chez les francophones mais les intentions demeurent fondamentalement identiques. Non seulement les mêmes idées, mais aussi dans les mêmes termes :

«J'aimerais avoir une bonne éducation pour me mettre aux services des autres, avoir un bon emploi, une bonne famille et assez d'argent pour me retirer confortablement à l'âge de 65 ans» (homme, 24 ans, échec moyen).

«First of all, I'd like to get a good education then get a good job Then later on I'd like to get married and raise a family» (femme, 20 ans, réussite).

Les opinions sur le monde, elles non plus, ne séparent pas les anglophones des francophones et mettent une nouvelle fois en évidence une puissante épistémè qui, même au niveau de la plus élémentaire affirmation, empêche qu'on s'en distancie.

Ainsi peut-on s'exprimer, par exemple, sur les femmes :

«Je pense qu'elles sont comme tout le reste des gens. Tout le monde est égal et il n'y a pas un plus spécial que l'autre» (femme, 20 ans, échec moyen).

They are people like every body else. Everyone is the same; no one is more than the other» (femme, 20 ans, échec moyen).

«Je pense que les femmes sont des êtres humains tout comme les hommes. Une femme ne pense pas comme un homme malgré qu'elle peut aimé faire les mêmes choses que lui. Les femmes ensemble ne sont pas du monde. Dans un groupe de femmes règnent toujours l'hypocrisie, la jalousie, la compétition» (femme, 19 ans, échec grave).

«Generally, women are more liberated today, but lots are still too loud-mouthed, jealous, and conniving. Then again, men can be the same. I like public relations better with men» (femme, 18 ans, réussite).

Sur la politique canadienne, les propos sont variés dans les deux langues, mais on repère néanmoins les mêmes réseaux d'idées dans les deux groupes linguistiques. On exprime ainsi, par exemple, son détachement ou son désir d'apparaître désintéressé :

«Je ne suis pas très fort dans la politique canadienne. Les journaux et les nouvelles ne m'intéressent pas. Pourquoi ne pas concentrer sur nos propres problèmes au lieu de résoudre les problèmes des autres» (homme, 24 ans, échec moyen).

«I do not get myself involved in politics. Whether the Liberals, the Conservatives or the NDP's are in power, it's all the same to me» (femme, 20 ans, réussite).

«Je ne suis pas très incluse dans la politique canadienne. Je ne fais qu'écouter les nouvelles quotidiennes mais à part ça, ça m'est indifférent» (femme, 19 ans, échec moyen).

«I know very little about Canadian politics and find it very uninteresting» (femme, 22 ans, réussite).

Ailleurs on signifie son mépris en des termes courants qui laissent intact le système ou ne font que l'égratigner soit par leur imprécision soit par le non-engagement auquel ils donnent lieu :

«Je crois que la politique canadienne est une honte. Une bande d'enfants qui se crient par la tête dans la chambre des communes et des vieux qui ne font rien au Sénat. Quel désastre!» (femme, 19 ans, échec moyen).

«A bunch of grown up children who are windbags. They fight and argue and generally screw up everything. That is why the huge country of ours is not a superpower» (femme, 23 ans, réussite).

On avoue aussi sa satisfaction :

«En fait de «la politique» en général ceci ne m'intéresse pas beaucoup puisque le tout ne fait que m'embêter. Par contre, mes connaissances me permettent quand même de dire que j'apprécie beaucoup la nôtre en comparaison avec autres. La paix se voit plus chez-nous!!!.» (femme, 19 ans, échec grave).

«I do not like politics, but I think Canada's are fair and for the people. The system will secure a non-dictator government» (femme, 18 ans, réussite).

Même quand il est question de statut particulier pour le Québec, francophones et anglophones disent semblablement leur désaccord (29,8%) en invoquant les arguments de l'égalité ou de l'unité. Très peu (9,9%) sont en faveur de ce statut et la totalité de ces personnes ou bien sont francophones ou bien, lorsque leur vie est principalement anglaise, ont un parent francophone. La majorité (57,3%) des étudiants et des étudiantes ou bien avouent qu'ils ne connaissent pas le problème, ou bien démontrent par leur réponse qu'ils n'ont pas compris la question, ou bien laissent en blanc l'espace prévu.

«Je crois que le Québec doit signer la constitution mais avec des restrictions qui sont semblables aux autres provinces. Assurer que l'anglais sera respecté tel que le français» (homme, 19 ans, échec moyen).

«They should get no special privilege, no other province has any, why should they?» (homme, 21 ans, réussite).

«Aucune province ou territoire a droit a une indépendance pour former son propre pays. Nous devons rester un pays et travailler sous cette formation» (homme, 26 ans, échec grave).

«I disagree because it would break Canadas unity, we would'nt function as a country» (homme, 19 ans, échec moyen).

La plupart des étudiants et des étudiantes semblent inexorablement enveloppés des pensées environnantes. Cela n'a rien d'anormal. Ce qui semble regrettable, ce n'est pas tant le fait de participer d'un milieu idéologique, c'est beaucoup plus de ne pas avoir les moyens d'en assumer le langage, d'au moins pouvoir reproduire analytiquement ce qui, effectivement, s'entend analytiquement, ce qui vient à soi analytiquement, par les médias, sinon parfois par le milieu lui-même. Ainsi, par exemple, les étudiants et les étudiantes sont pour ou contre la peine capitale comme tous les Canadiens (et notre échantillon recoupe les proportions de la nation elle-même), mais bon nombre d'entre eux ne peuvent pas accéder, dans la langue dans laquelle elle leur a probablement été transmise ou dans la

langue dans laquelle ils l'ont nécessairement entendue, à l'opinion qu'ils véhiculent. Placés dans une situation de communication qui le réclame, ils ne savent pas efficacement rendre compte au monde (ni peut-être à eux-mêmes), ne serait-ce que dans une langue scolaire.

«Personnellement, je suis «pour» la peine de mort car une personne qui viole ou assassine un autre ne mérite pas la chance de répéter son acte. Une vie n'est pas fait pour être enlevée, donc il faut prendre des mesures plus sévères pour ceux qui font du tort aux autres» (femme, 19 ans, échec moyen).

««Oeil pour oeil» et «dent pour dent» Je suis pour s'il n'y a aucun doute sur le coupable. Un seul doute, je pencherais plutôt pour la prison à vie s'il y a lieu» (femme, 24 ans, réussite).

«The bible says, «Thou shall not commit a murder». I think these people needing the death penalty should rot in cells until their time comes and they go before the judgment seat of God for judgment» (femme, 26 ans, réussite).

«Premeditated murder murderers should get the death penalty for as what purpose will 100 years in prison do? Waste tax payers money! Something like a jury (unanimous vote) should choose whether death penalty or prison. The only problem is who kills the murderer? This question #30 is unfair» (femme, 19 ans, échec moyen).

Utilisant un vocabulaire reconnu qui va avec les sujets dont ils discutent, les idées qui les animent, mais sans pouvoir organiser les phrases, se perdant parfois dans des contradictions, allant même jusqu'à avouer leur incapacité à dire, ils ne parviennent qu'à adhérer aux possibilités d'opinions (surdéterminés par ce champ de possibilités) et, souvent, sans pouvoir les expliciter.

Seuls l'humour et l'ironie, rares, semblent occasionnellement aménager quelque sortie du milieu :

«My short-term goals include : starting a secure and fulfilling career, getting married and starting either a small family or a big fire... Long-term goals include continuous career-related promotions, further community involvement and working on my golf game» (homme, 24 ans, réussite).

«I hope to aquire my M.B.A. and go on to an executive position. I'll most likely get married and after I work my way to the top, I'll run for Prime Minister.» (À la question sur le choix entre l'université et l'emploi, qui suit immédiatement dans le questionnaire, le même étudiant répond : «Go to University. What kind of country would elect a P.M. without an education») (homme, 19 ans, réussite).

«Heureusement que [les hommes] sont là! beaux, supposément rationnels et si efficaces... (hum! hum!) Soyons sérieux : je crois que les hommes d'aujourd'hui sont très différents : plus complets entre l'intellect et le sentiment, plus conscients et impliqués dans toute une partie de la vie : famille, routine de la maison...» (femme, 18 ans, réussite).

On devine dans ces trois répliques que les auteurs écrivent pour être lus et compris, voire pour susciter quelque réaction, en se plaçant dans une situation réelle de communication. Tous les trois ont réussi le test.

L'espèce de bain idéologique, l'imprégnation du milieu, bloquent, (en même temps qu'ils favorisent la reproduction du milieu, du système, de la société) la reproduction analytique idéologique⁵. L'idéologie est là sans que la personne puisse intervenir sur elle, sur le soi idéologisé, parce que la langue qui donne accès aux raisonnements qui circulent dans la société (à la partie réflexive de l'idéologie), bien qu'elle ne lui soit pas interdite, est hors de sa portée. La personne ne peut pas reproduire analytiquement les significations du monde alors que ces significations définissent sa propre personne et orientent sa propre vie. Elle est incapable d'intervention sur soi, donc, sur ce que la société fait d'elle.

5 «La situation sociale la plus immédiate et le milieu social le plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation», Mikhaïl Bakhtine (V.N. Volochinov), *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, Sens commun, [1929] 1977 : p. 124.

CONCLUSION

Le testing en linguistique est un sujet très controversé. L'évaluation de la compétence peut porter sur différents points : le vocabulaire, l'imagination, la grammaire, l'orthographe, la communication, etc., et toutes les combinaisons possibles. Le test de la Laurentienne ne contrôle pas tout cela et tout ce qu'on pourrait ajouter. Il ne mesure que la compétence écrite et ce qu'elle comporte. Ce test, aussi boiteux qu'on voudra, mérite tout de même de servir d'indice de la gravité de la situation de l'éducation.

L'analyse des résultats de ce test et de toutes les variables qu'on a pu leur associer ont permis de mettre en lumière certains points importants. D'abord, on a pu observer que les difficultés des francophones, si elles étaient dues à leur minorité, n'en avaient pas moins pour cause un environnement particulier qui affecte aussi bien les anglophones que les francophones. Ensuite, on a avancé que l'incompétence au test camouflerait un problème social de communication : les difficultés linguistiques rendraient fortement vulnérables à l'idéologie ambiante en nuisant à la possibilité de reproduire analytiquement les raisonnements qui animent les personnes et de les partager en deçà des médias et sans des médiateurs d'information. La généralisation des faiblesses linguistiques faciliterait cependant la reproduction de l'ordre établi.

Les conditions de possibilités qu'aurait la personne de se distinguer linguistiquement dépendraient de ses chances de prendre conscience de l'importance de la compétence linguistique pour ce qu'elle pense faire de sa vie, donc de la détermination subjective, dépendraient des conditions de possibilité du regroupement des motifs de l'intervention sur soi en vue de la distinction linguistique. La situation ne serait probablement pas la même si les moyens de communication de masse n'étaient pas si physiquement accessibles et écoutés, si la société n'était pas aussi homogénéisée, si la société ne comblait pas les personnes auxquelles elle interdit la possibilité de la distinction linguistique qui peut faire distinguer les pouvoirs et les intérêts et les raisonnements fallacieux. Plus la société garantit la satisfaction des besoins élémentaires (historiques ou biologiques), moins l'incompétence linguistique est en mesure de garantir les changements sociaux, la lutte pour l'égalité si elle ne permet pas de discerner en même temps que des intérêts économiques des réseaux de langage.

Étant donné la portée de ces conclusions, cette étude ne peut se terminer que sur le voeu que des recherches soient entreprises au plus tôt afin de vérifier si le problème est le même ailleurs, mais surtout afin d'analyser la relation entre les aptitudes linguistiques et l'influence idéologique, entre la distribution du pouvoir et la compétence linguistique.

RÉFÉRENCES

- Bakhtine, Mikhaïl (V.N. Volovhinov) (1977) : **Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique**. traduit du Russe par Marina Yaguello, Paris: Minuit, Sens commun, [1929].
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude et Monique de Saint-Martin (1968) : **Rapport pédagogique et communication**. Cahiers du Centre de sociologie européenne, Paris : Mouton.
- Breton, Raymond (1983) : La communauté ethnique, communauté politique, dans **Sociologie et société, Enjeux ethniques**. 15(2) : 23-37.
- Calgary Herald (1986) : Students Perform Poorly in [Brock University] Writing Assignments. 1^{er} oct : C-10.
- Carrier, Denis (1985) : Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens, dans **Revue du Nouvel-Ontario**. Sudbury: (7) : 69-90.
- Cazabon, Benoît (1984) : Pour une description linguistique du fait français en Ontario, dans **Revue du Nouvel-Ontario**. Sudbury : (6) : 69-93.
- Cazabon, Benoît et Normand Frenette (1980) : **Le français parlé en situation minoritaire**. vol. 2. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Cloutier, André (1984) : Être Franco-Ontarien, dans **L'expression de soi**. Actes du 3^e congrès de l'Alliance des professeurs de français tenu à Sudbury les 5, 6 et 7 avril 1984, Sudbury : Fleur-de-Trille, p. 129-134.
- La culture franco-ontarienne : Traditions et réalités nouvelles**. (1984) : Actes du colloque du 28 et 29 octobre 1982, Glendon, D 1984, XV, 79 pages.
- Desjarlais, L. et al. (1980) : **L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française**. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Le Devoir** (1986) : Les finissants font une faute tous les deux mots, 10 déc. : 1
- Frenette, Normand, Stacy Churchill et Saeed Quazi (1985) : Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études post-secondaires, dans **Revue du Nouvel-Ontario**. Sudbury : (7) : 91-108.
- Halifax Chronicle Herald** (1986) : N.S. Students Can't Put Two Sentences Together, 6 oct. : 1-20.
- Halifax Chronicle Herald** (1986) : Young and Unlettered, 16 oct. : 6.
- Henault, Richard (1986) : Les professeurs de français rejettent sur le Ministère la responsabilité des piètres résultats : examens des finissants du secondaire, dans **Le Soleil**. 11 déc. : A-3.

Laflamme, Simon et Jacques Berger (1988) : Compétence linguistique et environnement social, dans *La revue canadienne de langues vivantes*. 44(4) : 619-638.

Mougeon, Raymond (1984) : Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens, dans *Langue et société*. Ottawa : (13) : 17-20.

Mougeon, Raymond et al. (1981) : *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens : Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12^e et 13^e années*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Mougeon, Raymond et al. (1980) : *Le français parlé en situation minoritaire*. vol. 1. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Narbonne, Therese L. et M. Cathy Whiting (1986) : *Laurentian University's Literacy Test : An Analysis*. Sudbury : (Texte non publié)

Pratte, André (1986) : À l'Université de Montréal : Plus de la moitié des futurs instituteurs échouent à une dictée de sixième année, dans *La Presse*. 13 sept. : A-4.

La Presse (1987) : Retournons à la bonne vieille grammaire. 8 jan. : B-3.

Simon, Pierre-Jean (1983) : Le sociologue et les minorités : connaissance et idéologie, dans *Sociologie et société, Enjeux ethniques*. 15(2) : 9-21.

Simon-Barouh, Ida (1983) : Relations interethniques et problèmes de minorité. Quelques remarques méthodologiques, dans *Sociologie et société, Enjeux ethniques*. 15(2) : 155-165.

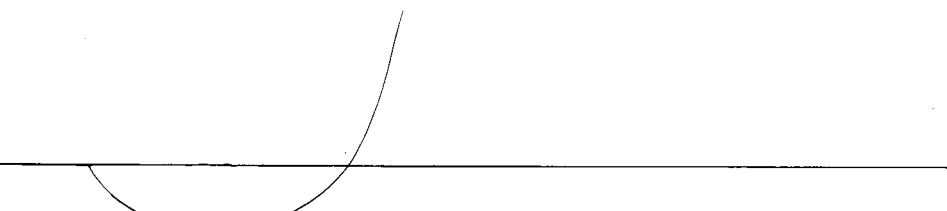
Le Soleil. (1987) : Deux fois plus de fautes. 20 fév. : A-1.

Le Soleil. (1986) : Les professeurs de français rejettent sur le Ministère la responsabilité des piètres résultats : examens des finissants du secondaire, par Richard Henault. 11 déc.

The Toronto Star (1986) : 42% of McMaster Frosh Flunk New Literacy Test. 16 sept. : A-9.

Vinay, J.-P. et J. Darbelnet (1975) : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal : Beauchemin, Bibliothèque de stylistique comparée, [1958].

**Hommage posthume à deux
membres de l'I.F.O.**





Négocier sa francophonie en Ontario

Jacques Roy

Nous organisons, en 1979, sous les auspices de l'Institut franco-ontarien (IFO) un colloque régional de linguistique appliquée que nous intitule «Le DEVENIR linguistique de la jeunesse française en Nouvel-Ontario». Plus de 200 inscrits, étudiants universitaires et enseignants du secondaire et de l'Université, s'interrogèrent sur divers aspects de la réalité linguistique régionale.

Les participants, répartis en une douzaine d'ateliers, formulèrent un certain nombre de besoins en matière de français régional, de norme linguistique, d'animation culturelle, de créativité dramaturgique et littéraire, de difficultés d'apprentissage du français langue maternelle, de droits linguistiques scolaires, de moyens d'expression, d'assimilation, etc.. Si les Actes de ce colloque ne virent jamais le jour, la réflexion intense des participants permit de palper le degré de sensibilisation des jeunes universitaires et de leurs formateurs face au devenir de la francophonie universitaire.

Nous sentons qu'il est temps, maintenant, de revoir la compétence communicative des étudiants en revisitant le concept de la norme, ou mieux, de l'expectative langagière (Roy, 1986) dans la foulée de ce recul que nous permet une vingtaine d'années d'enseignement de la langue et de la linguistique à la jeunesse francophone et francophile du réseau laurentien.

Les étudiantes et étudiants inscrits à notre cours d'Introduction à la linguistique (LING 1006 FA) de l'Université Laurentienne en 1985-1986 ont généreusement accepté de répondre à nos questions dans le cadre d'un sondage sur la perception qu'ils avaient de la norme et de la qualité de la langue chez les universitaires franco-ontariens. Par la suite, nous demandions à nos étudiants du cours LING 3007 de classer les réponses de ce sondage dont nous dégagons aujourd'hui les tendances principales.

Un financement approprié permettrait de vérifier nos premières conclusions sur une échelle plus grande mais le bénévolat et la spontanéité des «informants» de la première heure n'enlèvent rien à

la valeur authentique de leur prise de position devant leur capacité, efficacité et qualité communicatives.

AUTOUR DE LA NORME

Depuis une vingtaine d'années, nous voyons évoluer les étudiants francophones et anglophones dans les cours de langue et linguistique du Moyen-Nord universitaire ontarien. La mentalité et la sensibilité linguistiques de ces francophones et francophiles a changé au gré des préoccupations socio-culturelles et socio-linguistiques d'une population francophone minoritaire tentant de trouver son identité dans la communauté francophone internationale. Culpabilisée par l'impérialisme culturel et linguistique français des années soixante, la jeunesse universitaire tentait (souvent à contrecœur) d'adopter des modèles linguistiques inscrits à l'heure de l'unicité parisienne. Il en résultait une pédagogie de l'intervention qui favorisait la valorisation des ressemblances et une forte normalisation. On en était arrivé à croire que la connaissance du système-type conduisait inévitablement à l'acquisition des éléments standardisés auxquels on voulait que s'identifient les membres de la collectivité franco-ontarienne : hors de la France, point de salut!

La révolte grondait. Ce qui s'est passé à la fin des années soixante et pendant la décennie qui a suivi revêt un caractère fort important dans le changement d'attitude face aux particularismes des variétés de langue; la forme linguistique descendait de son trône et cédait le terrain à la situation de prise de parole; on refusait de se satisfaire d'une vision linguistique réductive où les partenaires n'étaient que de pâles répliques d'un modèle unique et désincarné; on adoptait plutôt une vision augmentative d'un procès socio-linguistique étudiant les caractéristiques des variétés de langue, celles de leurs fonctions et celles de leurs locuteurs dans ce constant procès d'interaction, d'évolution ou de transformation que ces trois éléments connaissaient au sein d'une communauté linguistique¹.

1 Fishman (1972) : Labov (1966 et 1970) : Ferguson (1971) : Hymes (1972) : Gumperz et Hymes (1972).

Alain Rey (1975) nota cette valorisation des différences linguistiques qui devaient conduire, dans les années 70, à une conception normative fort permissive. De la norme unique, on basculait dans le respect des normes régionales. Le colonialisme de la Culture cédait le pas aux réclamations socio-culturelles des communautés régionales. La fragmentation d'une francophonie, axée jusque dans les années soixante sur une vision non régionale, se concrétisait par une revalorisation du phénomène de la variation linguistique.

L'Université Laurentienne a connu ces deux extrêmes, celui d'une norme prescriptive unique fortement teintée de colonialisme culturel et celui du libéralisme linguistique qui donnait la parole à un régionalisme socio-culturel au sein duquel on percevait mal la nécessité de corriger une expression spontanée. La montée de la sociolinguistique et de la psycholinguistique des années soixante-dix correspondait à ce deuxième mouvement d'autonomisation culturelle et linguistique, du moins dans la francophonie canadienne. C'est la période du *Small is beautiful* : Québécois, Acadiens, Ontariens et Franco-manitobains lançaient leur cri d'existence, ce même cri que nous retrouvons dans la première création théâtrale véritable du Nord-Ontario universitaire francophone, "Moé, j'viens du Nord, s'tie"(1969). L'affirmation violente de la variation linguistique régionale portait tout le poids de cette poignée de jeunes Franco-Ontariens conscients de ne pouvoir participer à un tout que dans la mesure où ils affirmeraient chez eux leur propre vécu linguistique.

Là où, dans les années soixante, on aliénait le jeune universitaire franco-ontarien en condamnant une production jugée fautive parce que régionale, dialectale ou non conforme au modèle idéal, on vantait la même production dans les années soixante-dix parce qu'elle donnait un nouveau pouvoir (Porcher, 1980). La décennie quarante-vingt semble permettre que nous prenions un recul face à ces deux extrêmes que furent le purisme étriqué de la décennie soixante et le laxisme outrancier de la décennie soixante-dix. Notre sondage constitue un premier pas dans le réexamen des objectifs linguistiques et des besoins langagiers d'une certaine jeunesse universitaire franco-ontarienne.

RÉFLEXIONS SUR L'ÊTRE

La présence de la langue française au Québec manifeste un enracinement tel qu'on ne peut plus mettre en doute la survie du fait français sur le territoire québécois; aux yeux du président de la commission sur le statut et la qualité de la langue française au Québec, la vérité profonde est là: «quand l'Être est assuré, on peut se préoccuper des qualités de l'Être» (Gendron, 1974). Le francophone ontarien, n'ayant pas la garantie structurelle de son frère québécois, compte énormément sur la bonne volonté d'un gouvernement qui préfère accorder des privilèges plutôt que de reconnaître des droits à sa minorité linguistique.

La structure universitaire ontarienne n'offre au francophone que l'option «bilinguisme» alors que dans la province voisine (le Québec), le système universitaire propose des universités unilingues anglaises à sa minorité officielle. Nous nous demandons si l'option bilinguisme a réussi à assurer l'Être universitaire francophone en Ontario. L'étude des statistiques de fréquentation dans une institution bilingue ontarienne permettra jusqu'à un certain point, de vérifier les conséquences du choix ontarien. L'Université Laurentienne, institution bilingue où nous enseignons depuis 1967, a-t-elle réussi, après 25 ans de présence dans le Nord-Est ontarien, à assurer profondément l'existence du jeune universitaire francophone?

Les conclusions que nous présentions au congrès mondial de linguistique appliquée (ATLA BRUSSELS 84), sans être exagérément alarmistes, nous rendent un peu perplexe devant le réel et le devenir linguistiques de l'Être universitaire franco-laurentien. Comment augmenter la population étudiante francophone à un niveau lui permettant d'assurer pleinement sa survie, d'assumer son existence pour ensuite la faire cheminer vers une réflexion sur la qualité de son Être? Il faudrait presque quadrupler le nombre de francophones sur le campus sudburois pour atteindre un tableau équilinguiste démolinguistique. Malgré quelques efforts spéciaux de recrutement au début des années 80, la population francophone plafonne à quelque 20% de la population étudiante totale depuis plus de dix-huit ans. Si l'équilibre linguistique existait en 1959, il ne fallut que six ans d'existence pour amener la population francophone à sa représentativité actuelle. En termes réels, le nombre des francophones passait peut-être de 85 à 120 soit une augmentation de

41%, mais la population anglophone quintuplait pour la même période.

Tableau 1
Population étudiante à l'Université Laurentienne
(Les regroupements linguistiques)

Année univ.	Sections			Langue maternelle			Langue préférée de communication			Pop totale
	angl	fran	% fran	angl	fran	%fran	angl	fran	% fran	
59w*	83	85	50,6							168
60	88	95	51,9							183
61	166	89	34,9							255
62	200	64	24,24							264
63	282	88	23,78							370
64	436	120	21,58							536
65	769	132	14,65							901
66	956	174	15,39		203	18,4				1130
67	1089	180	14,18		237	18,67				1269
68	1242	258	17,19		294	19,59				1500
69	1558	215	12,12		371	20,92				1773
70	1760	263	13		389	19,22				2023
71	1673	259	13,4		380	19,66				1932
72					363	18,88				1922
73				1414	271	13,8				1907
74							1629	390	19,2	2036
75							1782	361	16,78	2151
76				1686	516	20,48	2041	475	18,85	2519
77				1729	497	20,70	1963	429	17,87	2400
78				1676	450	19,40	1937	379	16,34	2319
79				1643	439	20,17	1787	389	17,87	2176
80				1583	472	21,23	1829	389	17,49	2223
81				1659	507	20,83	2000	429	17,63	2433
82				1875	558	20,43	2249	471	17,24	2731
83				2112	656	21,11	2523	560	18,02	3107

w* : plein temps en novembre

Les optimistes criaient victoire en 1969 lors de la création accélérée des écoles secondaires françaises et promettaient à la Laurentienne une population linguistiquement équilibrée pour 1975. Cette année-là, 361 des 2,151 étudiants déclaraient préférer le français comme langue principale de communication, ce qui ne représentait que 16% de la population étudiante globale. En 25 ans d'histoire, les francophones passaient de 85 à 560 tandis que les anglophones, de 83 qu'ils étaient en 1959, affermissaient leur main mise sur le système laurentien en inscrivant 2,523 des leurs au campus sudburois en septembre 1983. Implacables, nos données (tableau 1) consacrent les francophones dans leur rôle de groupe minoritaire et sous-représenté au sein d'une structure dite bilingue. Devrait-on se surprendre dès lors que les services en français souffrent quelque peu de ce déséquilibre démolinguistique interne?

Un autre regard indiscret, sur le taux de rétention des étudiants de chaque groupe linguistique, dévoile une triste et brutale réalité : les francophones quittent la Laurentienne plus vite et en plus grande proportion que les anglophones. Nous avons suivi, à titre d'illustration, la population étudiante inscrite en première année des études de premier cycle en 1980-1981 et avons calculé le taux de rétention jusqu'à la fin de leur programme d'études (tableau 2). Les chiffres forts éloquentes ne laissent pas d'être alarmants. Après une première année d'études à la Laurentienne, 22% des anglophones décidaient de ne pas revenir en septembre suivant; du côté des francophones, on assistait à une véritable hémorragie car 42% des étudiants quittaient le campus. Les étudiants restants accédaient à leur troisième année en 1982/1983 : si on retrouvait une généreuse population anglophone de 443 étudiants sur le groupe initial de 646, seuls 66 francophones des 163 partants circulaient encore sur le territoire laurentien. À la fin de la quatrième année, il ne restait de la population initiale que 28% des francophones contre 42% des anglophones : véritable marathon olympien où les francophones gagnent confortablement la course vers un ailleurs universitaire.

Si elle veut assurer l'existence de l'Être franco-ontarien dans le système universitaire du Nord-Est, l'Université Laurentienne devra endiguer l'évacuation massive de sa population francophone interne, intensifier son programme de recrutement auprès des écoles secondaires françaises et des écoles d'immersion et opposer ainsi une contrepartie à la croissance démesurée de sa population anglophone. Les dirigeants devront également faire la preuve qu'ils ont adopté

une véritable politique de bilinguisme et que leurs décisions, concernant entre autres l'engagement de personnes bilingues aux postes clés, sont le fruit d'une saine planification linguistique dans le réaménagement d'un territoire qui ne véhicule plus les rêves des fondateurs. La francophonie laurentienne célèbre en 1985 son vingt-cinquième anniversaire de naissance, mais elle demeure aussi chétive qu'un nouveau-né placé en incubateur.

Tableau 2
Population étudiante à l'Université Laurentienne (1980-1984)
(Analyse des inscriptions selon la langue préférée de communication)

Année	anglais	+ ou - %	T.R.	Français	+ ou - %	T.R.	
1 ^e année	80-81	646		163			
	81-82	838	+ 29,4	213	+ 30		
	82-83	914	+ 9	229	+ 7		
	83-84	1042	+ 14	276	+ 20		
2 ^e année	80-81	473		98			
	81-82	505	+ 6,7	-22	94	- 4,1	-42,4
	82-83	636	+ 25,9	-24,2	135	+ 43	-36,4
	83-84	711	+ 11,8	-22,3	139	+ 2,9	-39,4
3 ^e année	80-81	447		84			
	81-82	396	- 11,4	-12,3	72	- 14,3	-26,6
	82-83	443	+ 11,8	-12,3	66	- 8,4	-29,8
	83-84	485	+ 9,4	-23,8	95	+ 43	-29,3
4 ^e année	80-81	244		36			
	81-82	251	+ 2,8	-43,9	46	+ 27,7	-45,3
	82-83	237	- 5,6	-40,2	38	- 7,4	-47,3
	83-84	271	+ 14,3	-38,9	46	+ 21	-30,4
Les 4 années	80-81	1829		389			
	81-82	2000	+ 9,3	429	+ 10,2		
	82-83	2249	+ 12,4	471	+ 9,8		
	83-84	2523	+ 12,2	560	+ 18,9		

% : le pourcentage de variations par rapport à l'année précédente

T.R. : le taux de rétention indique le % d'étudiants perdus ou gagnés lors du passage à l'année supérieure

Si nos propos n'affirment pas de façon brutale et irrévocable un douloureux constat d'échec, ils n'en constituent pas moins les signes avant-coureurs, à moins que...

CAPACITÉ, EFFICACITÉ ET QUALITÉ COMMUNICATIVE

Même si l'Être n'est pas véritablement assuré, on peut s'interroger sur sa capacité, son efficacité et sa qualité communicatives momentanés. Nous reconnaissons certes la difficulté d'évaluer de façon précise de quelle manière la structure universitaire influence la promotion de l'usage du français et peut offrir un cadre suffisamment adéquat pour permettre le maintien de la langue et l'amélioration de l'identité linguistique.

Dès le début des années soixante-dix, les enquêteurs du SORECOM (1971) avaient clairement démontré que, dans l'esprit des Québécois tout au moins, le système scolaire se classait bon premier parmi les moyens suggérés pour assurer la promotion du français dans la belle province. Quelques années plus tard, dans son interprétation des résultats du sondage SORECOM, Laforge avançait que la perception générale du rôle récupérateur de l'école constituait «une façon pour la société de se disculper, de se sécuriser en confiant à son secteur le plus faible, à sa cellule ayant le moins d'influence, le soin de promouvoir *l'usage* du français» (1974:99). La décennie suivante verra le débat s'étaler sur les campus universitaires. Des professeurs et des étudiants de L'UQAR prépareront un dossier sur «la qualité du français chez les étudiants(es) à l'Université» (L'Axe, 1982) et tenteront de découvrir les coupables des multiples difficultés d'expression des étudiants québécois : école primaire, école secondaire, université, nouveauté des méthodes d'enseignement, diminution du travail scolaire à domicile, virage technologique, médiatisation de l'information, multiplication des savoirs à assimiler, démotivation des étudiants, exode des femmes hors du foyer traditionnel, difficultés inhérentes à une langue qu'on dit compliquée, etc. Les coupables sont légions.

Ces interrogations québécoises sur la capacité, l'efficacité et la qualité communicatives des jeunes dans leur usage de la langue française, nous nous les sommes posés pendant vingt ans devant les splendeurs et les misères de la francophonie universitaire sud-buroise. Nous hésitons à désigner du doigt les coupables ou même à

définir le rôle de l'Université dans la formation linguistique de la jeunesse franco-ontarienne. Si la troupe universitaire laurentienne affirme, dès 1969, une capacité *communicative*, le nouveau programme-cadre du ministère de l'Éducation ajoute, en 1986, l'*efficacité communicative* alors même que nous percevons chez nos étudiants une volonté manifeste de s'éloigner du traditionnel «t'sais veux dire» pour renégocier la *qualité profonde de leur communication*. Laquelle de ces trois priorités pourraient seules garantir l'excellence de la compétence communicative? La difficulté de répondre vint peut-être du fait que l'on confond encore, dans un rapport synonymique, la compétence communicative et la compétence linguistique.

Partant du modèle Abbou à cinq composantes, nous proposons une compétence communicative inscrite à l'heure d'une capacité, d'une efficacité et d'une qualité, et comprenant :

- la compétence humaine
- la compétence linguistique
- la compétence sémiologique
- la compétence technique ou technologique
- la compétence situationnelle
- la compétence logique
- la compétence socio-culturelle
- la compétence argumentaire
- et la compétence territoriale.

Tenter de définir la compétence communicative d'un certain être universitaire franco-ontarien ne pourra qu'engendrer l'échec si on s'éloigne du système communicatif proposé. Notre sondage ne pouvait prétendre atteindre cette dimension systémique; nous voulions tout au plus aborder le problème de la compétence linguistique en tâtant le pouls d'une certaine jeunesse universitaire franco-ontarienne à qui nous demandions ce qu'elle pensait véritablement de sa capacité, de son efficacité et de sa qualité communicative en français oral et écrit.

LE JEUNE UNIVERSITAIRE FRANCO-ONTARIEN

La grande majorité des participants au sondage venaient du Nord-Est ontarien et la représentation sudburoise dominait largement le groupe. L'âge moyen des étudiants, soit environ 20 ans, reflétait bien la clientèle variable du cours de linguistique : 46% des étudiants étaient en première année, 24% en deuxième et 28% en troisième. Les choix de concentration ou de sujet d'étude demeurent symptomatiques des besoins linguistiques spécifiques de chacun. Certains (une quinzaine manifestaient leur intérêt pour une double concentration; l'éducation attirait 72% du groupe; 18% choisissaient le FRENCH (9 anglophones se spécialisaient en français langue seconde et devaient suivre le cours de linguistique) et 12% annonçaient leur intention de poursuivre leurs études en littérature française. À part la psychologie qui regroupait 8% des choix secondaires, les autres matières demeuraient peu significatives. Bien sûr, on pourrait noter l'absence des étudiants de la Faculté des Sciences dans un tel sondage mais la base de l'analyse étant le cours LING 1006 offert en décembre 1985, le lecteur devra lire nos données dans les limites que nous nous sommes fixés.

Tableau 3
Statistiques pour le sondage

Zones	Années									
	1		2		3		4		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sudbury	8	16	9	18	6	12			23	46
Noëlville	1	2			1	2			2	4
North Bay	2	4	1	2					3	6
Sault-Ste-Marie	1	2	2	4	2	4			5	10
Timmins	7	14			1	2			8	16
Earlton	3	6							3	6
Rouyn	1	2			2	4	1	2	4	8
Toronto					2	4			2	4
Population totale	23	46	12	24	14	28	1	2	50	100

Tableau 4
Statistiques pour le sondage

	Ordre d'importance	n	%
Étudiants participants : 50	Éducation	36	72
	French	9	18
Choix des concentrations : 12 types	Français	6	12
	Psychologie	4	8
65 concentrations	Italien	2	4
	Géographie	2	4
environ 15 étudiants font une double concentration ou songent à le faire	Droit/Justice	1	2
	Linguistique	1	2
	Histoire	1	2
	Service social	1	2
	Économie	1	2
	Orthophonie	1	2

LE SONDAGE LAURENTIEN

Tout comme nos collègues de l'UQAR en 1982, nous ne disposons toujours pas des données comparatives diachroniques nous permettant de substantifier la thèse selon laquelle les jeunes universitaires maîtrisent moins bien la langue française que leurs prédécesseurs. Nous aurions pu dresser la liste des productions lacunaires de nos étudiants à partir de leurs énoncés oraux ou écrits; nous avons préféré, à cette vision de la faute et de l'erreur, la sensibilisation personnelle et le témoignage authentique en demandant à nos volontaires de répondre à neuf questions autour de la norme. Nous voulions connaître leurs points de vue intuitifs, spontanés, concernant leur vécu linguistique et leur perception d'une certaine normalisation de la langue française. Nous leur avons proposé d'élaborer leurs opinions personnelles en répondant par écrit aux questions suivantes :

1. Croyez-vous que les étudiantes et les étudiants francophones à l'Université Laurentienne parlent ou écrivent mal?
2. Quelles seraient les principales causes de la situation linguistique actuelle?
3. Un professeur doit-il être exigeant devant la qualité de la langue à l'élémentaire, au secondaire, au collégial, à l'Université?

4. Identifiez des modèles linguistiques de la société franco-ontarienne.
5. Comment situez-vous votre français par rapport au français du milieu universitaire, du Québec, de la France, de la francophonie en général?
6. Comment réagissez-vous quand on corrige votre oral ou votre écrit?
7. Quels moyens pourriez-vous prendre pour modifier la qualité de votre langue dans le sens que vous souhaiteriez?
8. Quel est l'avenir de la langue française en Ontario?
9. Vous favorisez une norme linguistique? À qui reconnaissez-vous le droit de juger de la qualité de votre langue?

Les témoignages, tout en nous réservant fort peu de surprises, nous ont permis de quantifier les affirmations intuitives dont nous jalonnions notre enseignement et notre travail de sensibilisation linguistique. Notre petit groupe d'étudiants, constitué de membres disséminés sur un territoire de plus de 90,000 kilomètres carrés, ne pouvait qu'illustrer les profondes difficultés d'apprentissage et de maintien d'une langue dont on se demande parfois si elle n'est pas, pour bon nombre d'entre eux, leur seconde langue de communication.

L'oral supplante l'écrit

Un peu plus du tiers (36%) des étudiants considèrent que les francophones parlent mal alors que 12% affirment le contraire. Les autres croient que le français semble «pas mal, mais pas correct», que les étudiants «parlent comme des gens de l'Ontario, bref, qu'ils «parlent leur propre langue»». En fait, les deux tiers des personnes interrogées se préoccupent fort peu de la qualité de leur langue orale et refusent de la considérer bonne ou mauvaise.

La qualité de l'écrit les préoccupe davantage car 40% d'entre eux sont fermement convaincus qu'ils écrivent mal; un tout petit groupe (3,5%) considère l'écrit de leurs collègues irréprochable et quelques interviewés (5%) croient qu'une infime minorité ne maîtrise pas la langue écrite. L'écrit demeure au centre des préoccupations des étudiants par rapport à l'oral car les activités écrites sanctionnées

sont nettement plus nombreuses que les évaluations orales. Les données ne permettent pas de juger la qualité de l'oral devant celle de l'écrit mais d'évaluer le degré de préoccupation qualitative d'un automatisme par rapport à l'autre.

Les causes de la situation linguistique actuelle

Nous avons groupé sous cinq grandes catégories les responsables de la situation linguistique des universitaires francophones de l'Ontario. L'école (32%) et la langue anglaise (32%) se partagent ex aequo le premier rang; viennent ensuite le milieu (22%) et les mass médias (8%) l'individu, faut-il s'en surprendre, tend à minimiser son rôle réel dans cette chasse aux coupables.

Les étudiants désignent l'école comme étant une des plus grandes responsables de la piètre qualité de la langue; certains accusent le système scolaire en général (19%), d'autres estiment que les enseignants ne sont pas assez exigeants (5%), que l'on privilégie la littérature au détriment de la grammaire(5%); on accuse même le Sablier(1%) et l'Université Laurentienne(2%). La langue anglaise dans la région est nettement perçue comme étant néfaste au statut et à la qualité de la langue française car sa seule présence entraîne des problèmes de transferts linguistiques et conduit à l'anglicisation inévitable des francophones (27%) qui, dès lors, se sentent minoritaires(2%) devant la langue par excellence(3%).

Les étudiants reconnaissent aux parents un rôle linguistique fort appréciable; on regrette le manque de correction à domicile (7%) mais on apprécie l'aide apportée par le milieu familial (4%). Les amis (4%) et l'environnement en général (7%) peuvent influencer sur le comportement linguistique d'un particulier. Radio, télévision, journaux comptent pour 8% dans ce jeu de désignation des modèles de déformation linguistique des jeunes. Il est toujours plus facile de désigner les autres que de s'accuser soi-même, toutefois ceux qui se reconnaissent une certaine responsabilité dans leur propre formation linguistique expliquent que le manque de fierté (2%), le manque de motivation (2%) et un fort sentiment d'infériorité gêneraient le développement de la langue française chez certains individus.

L'intervention corrective du professeur

Nous voulions essayer de définir le rôle que les apprenants en situation scolaire attribuaient à l'enseignant et ce à chaque niveau du système éducatif. Les résultats du sondage ne sauraient être plus manifestes : on voudrait que le système reconnaisse une place plus grande à la qualité de la langue française. On diverge quelque peu quand vient le temps de désigner le secteur devant porter davantage la responsabilité de la formation linguistique. La perception du rôle de l'école par les étudiants nous permet de constater le rejet assez net d'un certain laxisme à chacun des trois niveaux retenus. Bon nombre d'étudiants (37%) souhaiteraient que les enseignants du primaire et de l'élémentaire accordent une importance accrue à la qualité de la langue. Un deuxième groupe (32%) estime que l'école secondaire devrait être un peu plus exigeante. Un peu plus du quart (26%) des étudiants croient que l'Université n'est pas assez sévère et qu'elle devrait imposer des normes d'excellence linguistique : un tout petit groupe (5%) affirme qu'il n'est pas du ressort de l'Université de corriger la langue française. Quoi qu'il en soit, le virage antilaxisme semble bien amorcé : les étudiants réclament davantage d'interventions correctives et surtout un leadership linguistique de la part des enseignants des trois niveaux. Cette orientation se confirme dans les données fort révélatrices de la question suivante.

Qui sont les modèles linguistiques des Franco-Ontariens?

Nous avons demandé au groupe-témoin d'identifier dans la société franco-ontarienne provinciale des hommes et des femmes susceptibles de bien représenter la langue régionale. Il faut tout de suite ajouter qu'il s'est avéré extrêmement difficile pour bon nombre d'étudiants de trouver des noms de Franco-Ontariens. Nous avons précisé que des Pierre Elliott-Trudeau, des Brian Mulroney, des Jeanne Sauvé n'étaient pas Franco-ontariens; malgré ces précautions, certains les citèrent en exemple. Nous pensons que plusieurs figures-clés de la scène publique, sportive, artistique s'imposeraient d'emblée. Poètes et écrivains ne sont des maîtres à imiter que pour un mince 2% des personnes interrogées. C'est le monde de l'enseignement qui s'instaure (79%) en modèle incontesté.

Tableau 5
Le modèle linguistique en Ontario français : Classement par profession

	Occurrences		Noms différents	
	n	%	n	%
Total	106	100	67	100
1. Professeurs ou orienteurs	58	55	36	55
2. Directeurs d'école, conseillers scolaires	26	24	12	18
3. Comédiens, journalistes	8	7	7	11
4. Politiciens	6	6	4	6
5. Étudiants	4	4	4	6
6. Poètes, écrivains	2	2	1	2
7. Curés	2	2	1	2

Il faut croire que les sermons du dimanche n'influencent pas tellement les étudiants puisque les curés se retrouvent bons derniers sur la liste des modèles linguistiques. Le sondage confirme le fait que, dans une société où les leviers politiques ne sont pas suffisamment sécurisés et pris en charge, seuls les groupes socio-professionnels bien ancrés dans la communauté peuvent influencer sur celle-ci. En Ontario français, le monde de l'enseignement possède de tels leviers d'influence. Fasciné par le rôle prépondérant que l'on reconnaît à l'école, nous avons étudié de plus près les données (tableau 6) et avons constaté que, si l'Université impressionne par ses têtes d'affiche dont les noms reviennent plus souvent, la variété des exemples issus du secondaire demeure légèrement plus élevée; d'ailleurs, le bassin des écoles secondaires ne se compare pas à un petit «creuset universitaire». Il fallait prévoir que les professeurs de français domineraient les statistiques et s'imposeraient devant leurs collègues responsables des autres disciplines. S'il en avait été autrement, il y aurait eu là matière à réflexion.

Il est intéressant de noter que les étudiants, ne pouvant pas vraiment connaître ou reconnaître l'origine ethno-territoriale de leurs modèles, ont opté pour ceux qui représentaient le mieux à leurs yeux la langue française: les noms des enseignants québécois et français revenaient plus souvent que ceux de leurs confrères franco-ontariens. Nous ne concluons pas pour autant que les étudiants

«désirent» s'identifier à des modèles ethnolinguistiques francophones différents des leurs.

Tableau 6
Le modèle linguistique privilégié en Ontario français : l'enseignant

	Occurrences		Noms différents	
	n	%	n	%
A. Total des professeurs	(58)	(100)	(34)	(100)
Écoles élémentaires	4	7	4	12
Écoles secondaires	21	38	17	50
Université	31	55	13	38
B. Classement selon la discipline				
Éducation	5	9	3	9
Français ou linguistique	35	62	15	44
Autres	16	29	16	47
C. Catégorie des professeurs de français/linguistique	(35)	(100)	(15)	(100)
Français	18	51	12	80
Linguistique	17	49	3	20
D. Professeurs de français	(18)	(100)	(12)	(100)
au secondaire	11	61	7	58
à l'Université	7	39	5	42
E. Autres professeurs	(16)	(100)	(16)	(100)
à l'élémentaire	4	25	4	25
au secondaire	10	63	10	63
à l'Université	2	12	2	12

Le comparatisme linguistique, c'est délicat

Si tous les participants au sondage acceptaient de s'auto-évaluer par rapport à leurs collègues d'études, des réticences assez marquées apparaissaient lorsqu'on tentait de savoir où ils se situaient devant la qualité de la langue des Québécois, des Français ou de la francophonie internationale. La valorisation des différences domine les

commentaires; on constate ainsi une emprise persistante des conceptions issues de la psycholinguistique et de la sociolinguistique des années soixante-dix. Les étudiants se sentent assez à l'aise dans leur environnement immédiat et considèrent (64%) leur performance linguistique moyenne par rapport à l'ensemble de la population universitaire. Ils éprouvent un plus fort sentiment d'infériorité linguistique lorsqu'ils se comparent aux Québécois (50%) que lorsqu'ils se comparent aux Français (46%). Le degré de satisfaction linguistique augmente très sensiblement (49%) devant la francophonie internationale. Les étudiants franco-ontariens se sentent plus d'affinité ethno-territoriale et sociolinguistique avec les Québécois qu'avec les Français : «la France, c'est une autre communauté linguistique».

Tableau 7
Comparatisme linguistique

Degré de satisfaction	Satisfaction idiolectale par rapport			
	à l'Université Laurentienne	au Québec	à la France	à la francophonie internationale
Supérieur	18%			7%
Bon	9%	10%	5%	7%
Moyen	64%	14%	7%	37%
Moins bon	9%	38%	24%	12%
Inférieur		12%	22%	7%
Refus de comparer		26%	42%	32%

Réactions devant les interventions correctives

L'éternelle différence entre la langue orale et la langue écrite nous poursuit jusque dans nos réactions contre l'intervention corrective. L'oral est un acte de parole spontané et peu de gens tolèrent que l'on intervienne dans cette spontanéité linguistique. «Corrige-moi quand j'ai fini» de déclarer cette étudiante qui déteste se faire couper la parole; comme plusieurs de ses collègues (31%), elle apprécie la correction qui suit la production et n'aime pas

qu'on intervienne sur «la chaîne de montage». Nous sommes un peu surpris de constater que la majorité (55%) accepte et apprécie la correction orale immédiate; il faut préciser que cela dépend du correcteur: on reçoit volontiers les commentaires correctifs d'un professeur, mais on rejette les interventions de ceux qui se croient linguistiquement supérieurs. Certains trouvent humiliant de se faire corriger par un ami, mais d'autres avouent que l'intervention corrective d'un proche aura une influence plus durable.

Le système scolaire a conditionné les gens dès les premières années d'école aux interventions devant la qualité de leur écrit. On produit son texte d'un jet, on le fige si on y pense et on le présente à un lecteur. L'acte de création n'est brimé par personne: on s'habitue à ce qu'on juge un produit en différé. Point n'est surprenant de constater que tous les participants à notre sondage acceptent l'intervention corrective écrite et que près des trois-quarts apprécient qu'on leur indique leurs «fautes».

Tableau 8
Le jeune et l'intervention corrective

	on accepte; on apprécie	on accepte; ça ne dérange pas	on accepte; ça dérange	on refuse
à l'oral	55%	7%	31%	7%
à l'écrit	74%	12%	14%	

Les moyens correctifs envisagés

Nous nous demandions quels moyens les étudiants francophones de l'Université Laurentienne identifiaient comme étant susceptibles d'influer de façon positive sur la qualité de leur communication linguistique. Refusant de dresser notre propre liste de facteurs, nous nous sommes contentés de noter tous les moyens qu'ils suggéraient et de les classer par ordre «d'influence» :

- prendre des cours 43,1%
- changer de milieu 36,3%
- lire en français 36,3%
- faire un effort personnel 34 %

- faire des exercices linguistiques 31,8%
- se corriger mutuellement 9%
- prendre conscience de sa situation linguistique 4,5%
- éliminer les rencontres avec les anglophones 2,2%

Le sondage confirme la conclusion de Laforge (1974) sur le rôle exagéré que l'on tend à reconnaître à l'école. Nous l'avons déjà dit, l'école franco-ontarienne, paradoxe des groupes minoritaires, est à la fois le mouton noir et le fer de lance de la survivance française en Ontario; c'est du moins ainsi que les jeunes universitaires du Moyen-Nord la perçoivent. L'école, disent-ils, devrait mettre sur pied des cours de grammaire, de diction, d'élocution, de composition, etc., et réduire l'accent actuel porté à la littérature. Les étudiants devraient être «incités» à prendre de tels cours (43,1%) et à faire des exercices linguistiques (31,8%) programmés dans un cadre scolaire structuré. Bon nombre d'extrémistes suggèrent une solution radicale : comme on ne peut pas modifier le déséquilibre linguistique régional où les francophones sont éternellement condamnés à demeurer minoritaires donc à être influencés par la langue du dominant, ceux qui veulent améliorer la qualité de leur langue française n'auraient qu'à changer d'environnement (36,3%) : si on ne peut changer le milieu, on change de milieu.

L'avenir de la langue française en Ontario

De telles conclusions pourraient nous laisser croire que les étudiants voient d'un oeil sombre l'avenir du Franco-Ontarien, mais le nuancement est nécessaire car ici l'extrémisme n'est pas de rigueur. Personne ne se gargarise d'utopie en promettant une carrière brillante à la langue française en Ontario; personne non plus ne s'empresse de graver de douloureux R.I.P. sur une pierre tombale dans l'attente imminente du dernier souffle francophone. Près de la moitié des étudiants (47,7%) accorde une *bonne* chance de survie à la langue française en Ontario; le quart (25%) prédit un avenir incertain et un troisième groupe (22,7%) tend à prévoir beaucoup de difficultés. Un dernier groupe (4,5%) est profondément convaincu que la situation ne bougera pas. La popularité du français diminuera un peu chez les francophones mais cette baisse sera compensée par un engouement marqué chez les francophiles.

À ce chapitre de leur avenir linguistique, les étudiants demeurent perplexes et ne savent trop qu'avancer. Ils éprouvent beaucoup de difficultés à insérer la compétence linguistique dans la vision systémique que nous proposons de la compétence communicative. Comment peut-on leur demander de faire la part réelle du code linguistique dans un système où les valeurs s'entrecroisent pour former un tout qu'ils ignoreront tant qu'on ne le leur aura pas montré? Comment peuvent-ils voir l'avenir de la langue française, aveuglés qu'ils furent par le ponctualisme des manoeuvres correctives?

La nécessité d'une norme linguistique

Nos travaux en linguistique communicative et en phonétique appropriative (Roy, 1984 et 1986) nous ont conduit à affirmer que l'évolution de la conception de la norme connaissait une phase de remise en question des principes non-interventionnistes de la décennie soixante-dix. Le sondage nous donne amplement raison car moins de 20 % des étudiants se prononcent contre toute forme de norme linguistique. La majorité, tout en reconnaissant le bien-fondé des régionalismes (éléments de variation), suggère que l'on travaille à une plus grande efficacité communicative. On reconnaît aux linguistes, aux parents et à tous les enseignants le droit et la responsabilité de juger; on accepte avec un peu de réticence le jugement des Québécois, mais on refuse que les «Français de France» se prononcent sur la qualité de la langue franco-ontarienne. Ce n'est là qu'une saine manifestation d'une appartenance ethno-territoriale.

POUR UNE NORME APPROPRIATIVE

Nous croyons avoir trouvé, dans l'analyse que fait Richterich (1985) du concept de négociation, la base même de ce qui pourrait devenir une approche systémique donnant naissance à une conception appropriative de la langue. Le discours de Richterich est résolument inscrit dans le sens d'une pédagogie des langues et son analyse des besoins langagiers et des objectifs d'apprentissage rejoint davantage les préoccupations des philosophes de l'éducation que celle des linguistes et des praticiens de la didactique. Notre propre examen de la norme nous a plongé au coeur même de cette notion encore trop mal définie de la négociation. L'imposition d'une norme,

c'est le refus de commercer le linguistique. Nous touchons là au paradoxe d'une linguistique contemporaine fondée à la fois sur un référentiel-langue que l'on voudrait stable et sur un ponctuel-parole extrêmement variable.

Il avait fallu, pendant longtemps, refuser de remettre en question la stabilité du matériau linguistique en imposant la dictature vigoureuse de la norme prescriptive; le développement d'une sociolinguistique et d'une psycholinguistique, après le grand laxisme normatif des années soixante-dix, permet maintenant de dégager de nouvelles notions-clés : convergence/divergence (Giles et Smith, 1979), stabilité/variabilité (Lucci, 1983) et pédagogie de la négociation (Richerich, 1985). Autour de ces principes, nous pourrions préciser ce que pourrait être la vision contemporaine de la norme, l'expectative langagière. Une appropriation structurale et communicative s'effectue dans la spontanéité d'un procès qui, d'acte en acte, tente de réaliser une expectative langagière fondée sur les attentes devant les éléments de stabilité et de variabilité du langage et appuyée par des attitudes que les usagers adoptent devant les hésitations, les incompréhensions, les erreurs, les fautes et même... les échecs de communication. La norme devra donc être négociée et le problème crucial repose dans le caractère même de l'objet à négocier. On devra identifier, dans le linguistique, le nécessaire, le probabilitaire et le stochastique; on pourra négocier la présence ou l'absence des éléments de variabilité, mais les partenaires de l'acte communicatif devront s'assurer qu'ils possèdent le système référentiel sans lequel ils auraient conscience de ne pas communiquer dans ladite langue. Tout le problème réside à trouver, dans une langue donnée, le négociable et le non-négociable.

Les données de notre sondage nous portent à croire que bon nombre d'étudiants universitaires franco-ontariens ont parcouru ce chemin de la réflexion normative. Enseignants, didacticiens et linguistes devront maintenant les aider à identifier, leurs besoins langagiers et à définir leurs objectifs d'apprentissage. C'est à ce prix que la jeunesse franco-ontarienne pourra connaître les limites et les lacunes de sa compétence communicative et tenter de s'approprier la capacité, l'efficacité et la qualité communicatives qui conviennent à un véritable francophone.

RÉFÉRENCES

- Ferguson, C.A. (1971) : *Language Structure and Language Use : Essays by Charles A. Ferguson*, Stanford Cal. : Stanford University Press.
- Fishman, J. A. (1972) : *The Sociology of Language : An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*, Rowley Mass. : Newbury House.
- Galisson, R., E. Bautier, D. Coste, J. Hebrard, D. Lehmann, L. Porcher, et E. Roulet, (1980) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris : CLE International.
- Gendron, J.-D., (1974) : La norme : une approche sociologique, communication présentée dans le cadre du colloque de la F.I.P.F., Montréal.
- Giles, H. et P. Smith, (1979) : Accomodation theory : optimal levels of convergence, in Giles, H. et St-Clair, R., 45-65.
- Giles H. et R. St-Clair, (1979) : *Language and Social Psychology*, 1, Oxford, Basil Blackwell.
- Gumperz, J.J. and D. Hymes, (éds.) (1972) : *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1972) : On communication competence, in Pride, J.R. et Holmes, J. (éds.)
- Labov, W. (1966) : *The Social Stratification of English in New York City*, Washington: Center for Applied Llinguistics.
- Labov, W. (1970) : The study of languages in its social context, *Studium Generale*, 23: 66-84.
- Laforce, L. (1974) : Le rôle de l'école, le rôle de la société et le rôle de l'engagement personnel dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, F.I.P.F., *Bulletin*, 10-11 : 84-108.
- L'axe, (1982) : La qualité du français chez les étudiants de l'Université, (Dossier), UQAR, revue l'Axe, 13-28.
- Lucci, V. (1983) : *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*, Grenoble : Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.
- Poirier P., E. Gagné et M. Lapointe (1986) : Le profil de l'étudiant franco-ontarien quant à son intentionnalité de poursuivre des études post-secondaire, rapport de recherche subventionnée du Secrétariat d'État, Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation.
- Porcher, L. (1980) : Parcours socio-pédagogiques, in Galisson R. et alii, 85-99.
- Pride, J. R. et J. Holmes, (éds.) (1972) : *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Rey A. (1974) : La norme : quel français enseigner?, F.I.P.F., *Bulletin* 10-11 : 47-53.
- Ritcherich, R. (1985) : *Besoins Langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

Roy J. (1984a) : La francophonie laurentienne : 24 ans de bilinguisme institutionnel dans une université bilingue canadienne, communication présentée au Congrès ATLA Bruxelles 84, août.

Roy, J. (1984b) : Les sourds-muets de la didactique, *La Revue de l'Université Laurentienne*, numéro spécial intitulé «Enseigner la langue», vol. XVII, 1 : 61-66.

Roy, J. (1986) : De la place et des limites de la phonétique articulatoire linguistique dans la pédagogie du français langue seconde ou étrangère, thèse de doctorat, Université de Neuchâtel; Sudbury, J. Roy, Université Laurentienne.

Sorecom, (1971) : *Les mass média, l'attachement à sa langue et les modèles linguistiques au Québec en 1971*, document soumis à la Commission Gendron chargée d'étudier le statut et la qualité du français au Québec.



Évaluation de la communication au moyen de tests¹

Michael Canale

Il y a trois raisons pour lesquelles l'évaluation de la communication par tests nous semble importante. En premier lieu, d'importantes décisions pédagogiques sont souvent prises à la suite des résultats des évaluations; ces décisions peuvent influencer, par exemple, sur la répartition et la promotion des étudiants, la qualification professionnelle des enseignants, l'administration des programmes et l'orientation de la recherche. En deuxième lieu, il y a la faiblesse de la formation qu'ont reçu les enseignants dans ce domaine complexe et important de tout programme scolaire. Se fier aux techniques d'évaluation et aux tests déjà existants pour compenser le manque de formation des enseignants dans ce domaine est une attitude qui soulève des doutes quant à l'à-propos d'un test donné en fonction de différents groupes et objectifs, quant aux critères utilisés dans le choix d'un test ou d'une méthode, aux procédures suivies dans l'administration d'un test donné et à la bonne compréhension des résultats de ce test (Bernal, 1979).

En troisième lieu, l'évaluation est un aspect particulièrement difficile d'une pédagogie des langues qui se veut efficace. Depuis que l'on a délaissé la forme de la langue pour s'intéresser surtout à son usage, l'enseignement des langues et l'administration de tests dans ce domaine ont été confrontés à de nouvelles exigences. L'évaluation, dans une approche communicative, doit ainsi traiter de nouveaux domaines tels que les normes d'adéquation sociolinguistiques, la création de tests qui permettent et favorisent l'usage d'une langue créative et illimitée, les nouvelles façons d'administrer les tests pour mettre en valeur l'action interpersonnelle dans des situations réelles

1 Article paru en anglais sous le titre *Testing in a Communication Approach*, traduit par Julie Boissonneault, pp.79-92.

et les nouvelles façons non mécaniques d'évaluation. On ne sait pas encore comment l'évaluation par tests dans le domaine des langues peut répondre de façon satisfaisante à ces demandes; toutefois, sans méthodes d'évaluation fiables, il est difficile d'évaluer et de comparer de façon objective et plausible diverses approches ou stratégies dans la pédagogie des langues.

Aux prises avec ces problèmes importants et complexes, celui qui évalue la langue aimerait peut-être les résoudre de la même façon que les Grecs des VI^e et V^e siècles avant J.-C. Ils demandaient conseil à l'Oracle d'Apollon, à Delphes, qu'ils croyaient être le centre du monde. À l'entrée, on pouvait lire : «Connais-toi toi-même» et «Rien de trop». Face aux problèmes que pose l'évaluation de la communication, celui qui administre les tests de langues peut suivre ce conseil. En premier lieu, il doit s'efforcer de connaître tant ce qui caractérise un bon test que ce qui, d'une façon plus précise, caractérise un bon test de communication. En deuxième lieu, il doit chercher à s'arrêter sur les aspects essentiels plutôt que sur les aspects marginaux de la communication et ces principes doivent, autant que possible, déterminer la pratique pour que les excès soient évités. L'objectif de ce rapport est donc d'explorer le problème que pose l'évaluation de la communication et de le faire conformément au conseil précédent.

CARACTÉRISTIQUES D'UN BON TEST

Il est utile de tenir compte de cinq critères lorsque l'on juge la qualité et l'utilité de tout test. Ce qui suit n'est qu'un bref exposé de ces critères.

Validité

Un test est valide tant qu'il mesure seulement ce qu'il doit mesurer. Cela permet donc d'interpréter de façon légitime les résultats d'un sujet. Ainsi, il est fort probable qu'un test par lequel on veut mesurer la capacité de compréhension de texte, mais dans lequel on demande seulement aux étudiants de fournir les synonymes d'un vocabulaire hors contexte, ne permettra pas à l'enseignant d'en tirer des conclusions adéquates. Il existe plusieurs genres de validité. L'une d'entre elles, longtemps reconnue comme qualité essentielle à

tout bon test, est la validité de contenu. Il s'agit de savoir si le contenu d'un test (les thèmes, les situations, le vocabulaire, les structures grammaticales, les genres de textes et les fonctions de la langue) répond aux objectifs et à la matière que l'on se propose d'évaluer. La validité d'agencement est un autre genre rencontré moins souvent. Il s'agit d'un aspect plus théorique et plus fondamental au sujet de l'ampleur de mesure d'un test (qu'il effectue la mesure ou non) et si cela en vaut vraiment la peine, étant donné l'état actuel des connaissances dans le domaine en question. Il est peu probable qu'un test dans lequel la compréhension des textes équivaut à l'aptitude à fournir des synonymes pour un vocabulaire hors contexte soit perçu par les experts en la matière comme un test valide.

Fidélité

Ce critère soulève des questions quant aux facteurs qui peuvent réduire la cohésion ou la précision de l'évaluation, tels que l'ordre de présentation et les façons d'administrer et d'évaluer un test. Un test n'est valide que s'il est fiable; s'il manque de cohérence interne, il ne peut mesurer ce qu'il doit mesurer. Notons qu'un test peut être très fiable sans toutefois être valide si ce qu'il mesure de façon cohérente n'est pas ce qu'il doit mesurer.

Utilité

Le temps et le coût nécessaires à l'élaboration, à l'administration et à l'évaluation d'un test sont importants. Les facteurs tels que l'accessibilité, la facilité d'administration et d'évaluation sont des bases inadéquates pour le choix d'un test; néanmoins, ils constituent des caractéristiques recherchées dans tout test et elles doivent être prises en considération.

Acceptabilité

Selon Carroll (1980), un test doit, avant d'être utilisé, être accepté tant par les enseignants que par les étudiants. En revanche, un test de bonne qualité est relativement inutile s'il n'est pas accepté par les groupes auxquels il se destine. Ainsi, les recherches de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) au sujet de la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario pour le français langue

seconde démontrent que les changements de format et de contenu d'un test peuvent confondre les enseignants et entraîner leur opposition. Shohamy (1983) signale, lui aussi, l'attitude négative des étudiants envers les tests de closure et leur attitude positive envers ceux qui suivent le modèle du «Oral Proficiency Interview du Foreign Service Institute». Ces attitudes peuvent influencer sur les résultats des étudiants; elles doivent donc être prises en considération.

Rendement potentiel

Il ne s'agit pas ici seulement de la façon de rendre compte des résultats aux enseignants et aux étudiants, mais aussi des expériences pédagogiques que le test apporte à ces derniers. Les résultats devraient donc être présentés aux enseignants et aux autres décideurs de façon à rendre bien claire leur utilisation dans les décisions futures. Ainsi, les résultats qui ne sont qu'une simple évaluation générale faite à la suite d'un test de compétence orale, tel que celui du «Foreign Service Institute», ne seraient pas utiles à un enseignant intéressé à recevoir des renseignements diagnostics et formatifs. Clark (1972) et Jones (1981) ont démontré, eux aussi, que les procédures d'évaluation indirecte (les tests écrits, par exemple) ne peuvent pas avoir le même effet psychologique et pédagogique sur les sujets que les tests plus directs qui requièrent des échanges de communication réelle.

Le besoin de respecter ces cinq critères est le problème fondamental de toute évaluation. Ce besoin devient parfois embarrassant, car certains de ces critères peuvent entrer en conflit. Ainsi, une entrevue individuelle de trente minutes, faite par des experts hautement compétents, pourrait être très valide, fiable, acceptable et satisfaisante en tant que test des aptitudes orales, mais elle peut aussi s'avérer impraticable dans certaines situations. Toutefois, un test plus pratique des aptitudes orales, soit, par exemple, une question différente posée, à haute voix, à chaque étudiant, pourrait présenter des lacunes quant aux autres caractéristiques essentielles.

CONDITIONS QUE DOIT SATISFAIRE UN TEST DE COMMUNICATION

Après avoir énuméré les caractéristiques générales de tout bon test de communication, il reste la question fondamentale de l'évaluation de la communication : qu'est-ce qui fait qu'un test est de nature communicative? Ou, en d'autres termes : quelles sont les exigences minimales pour qu'un test puisse mesurer la communication? Nous allons voir qu'il y a deux conditions essentielles pour qu'un test de communication soit efficace. Premièrement, il doit être fondé sur des descriptions irréfutables de la communication et de la compétence communicative, laquelle est très souvent appelée la «compétence orale». Si ces idées sont mal définies ou mal comprises, les procédures de validation deviennent moins probantes et le vocable «communicatif» devient de plus en plus gratuit et dépourvu de sens. Deuxièmement, ces descriptions doivent se refléter et dans le contenu du test (ce qui doit être mesuré) et dans la méthode employée (comment le contenu sera mesuré, que ce soit dans les formats, l'administration ou les procédures d'évaluation).

Morrow (1977) s'est penché sur la nature de la communication et de la compétence orale. Les sept caractéristiques de la communication qu'il avance ont été exprimées de nouveau par Canale (1983a) et Canale et Swain (1980). Selon ces derniers, la communication :

- a. se fonde sur des actions réciproques, étant donné que les aptitudes communicatives sont habituellement acquises et utilisées au cours d'échanges sociaux;
- b. est imprévisible et créative tant dans la forme que dans le message;
- c. a lieu dans la conversation et dans les contextes socio-culturels, lesquels restreignent l'usage convenable d'une langue et fournissent aussi des indices quant à la bonne énonciation;
- d. a lieu dans des conditions psychologiques limitatives ainsi que dans d'autres conditions, telles que l'oubli, la fatigue et les bruits gênants;
- e. possède toujours au moins un objectif (par exemple, établir des échanges sociaux, encourager quelqu'un ou se plaindre), mais en a souvent davantage;

f. implique l'emploi d'une langue réelle différente de la langue restreinte aux manuels;

g. atteint son objectif en fonction des rendements réels obtenus. (Ainsi, il y a communication lorsqu'un anglophone demande «Comment aller train?» et reçoit les directives pour se rendre à la gare.)

Cette structure théorique présente au moins quatre domaines de connaissances et d'aptitudes. Le premier domaine, la compétence grammaticale, correspond à la maîtrise du code linguistique (qu'il soit verbal ou non verbal). Il s'agit ici des caractéristiques, telles que le lexique, les règles de structure des phrases, la prononciation et l'orthographe, et le sens littéral. Le deuxième domaine, la compétence socio-linguistique, correspond à la maîtrise de l'usage convenable de la langue selon différents contextes socio-culturels, l'accent étant mis sur la pertinence du sens (les attitudes, les fonctions communicatives et les propositions) et la pertinence des formes (le registre, l'expression non verbale et l'intonation). Le troisième domaine, la compétence verbale, correspond à la capacité d'associer et d'interpréter la forme et le sens afin d'obtenir un texte oral ou écrit unifié en utilisant :

- des instruments de cohésion pour unir les sons (les pronoms, les propositions et les structures parallèles), et
- des règles de cohérence pour l'organisation des idées (la continuité, l'enchaînement, la proportion, la cohérence et la pertinence des idées).

Le quatrième domaine, la compétence stratégique, correspond à la maîtrise des stratégies verbales ou non verbales

- afin de compenser les échecs de communication dus à une compétence insuffisante ou à des limites dans la performance (par exemple, l'emploi de dictionnaires, de paraphrases ou de gestes), et
- afin d'améliorer l'efficacité rhétorique de la communication (par exemple, le fait de ralentir le rythme et de baisser le ton).

Il ne s'agit pas ici de décrire entièrement la communication et la compétence orale, nous nous limitons aux caractères essentiels à ce rapport. Des études plus approfondies de ces concepts se retrouvent dans Breen et Candlin (1980), Canale (1983a), Canale et Swain

(1980), Haley (1963), Hymes (1972), Wallat (1981) et Wienmann et Backlund (1980). Malgré leur caractère «minimal» (selon la terminologie de Noirand, 1981), les descriptions sont fondées sur de nombreuses recherches et elles identifient le contenu général et les limites de la communication et de la compétence orale. En outre, il semble que la compétence, telle qu'elle est présentée ici, soit de plus en plus acceptée². Il faut, en même temps, tenir compte du fait que les descriptions ébauchées dans ce rapport ne sont que des essais de plusieurs façons importantes. Ainsi, la structure proposée pour la compétence orale soulève la question de savoir s'il est toujours possible de distinguer les quatre domaines de la compétence : on ne sait pas si certains des éléments sont plus importants que d'autres, ni comment ils peuvent agir les uns sur les autres au cours des différentes étapes de l'acquisition d'une langue première ou seconde, ni si les aspects de certains de ces éléments influent les uns sur les autres au cours de l'apprentissage d'une langue première ou seconde³. Tant que la théorie présentera de telles insuffisances, la pratique les contiendra aussi.

CONTENU DU TEST ET MÉTHODE D'ÉVALUATION

Même si nous disposions d'une structure théorique adéquate pour servir de base à ce type d'évaluation de la communication, un test ne constituerait une mesure adéquate de la communication que s'il remplissait une deuxième condition : son contenu et sa méthode d'évaluation devraient tous deux être conformes à la structure. Dans la mesure où «l'objet» que l'on essaie de mesurer (le contenu) ne représente pas les différents éléments de la compétence orale et dans la mesure où «la façon» employée pour mesurer (la méthode ou le format) ne représente pas les différents caractères de la communication, le test qui en résultera ne sera pas nécessairement un test de communication. Il ne s'agit pas d'éliminer, par exemple, les tests de vocabulaire ou les tests à choix multiples; un test peut, sans perdre sa valeur, se limiter à un seul aspect de la communication (tel

2 Voir Bachman et Palmer, 1981; Clifford, 1981; Farhady, 1983; Hinofotis, Bailey et Stern, 1981; McLean, 1980.

3 Voir à ce sujet Canale, 1983a; Canale, 1983b; Cummins, 1983.

que le vocabulaire) et utiliser les choix multiples (dans l'évaluation de la compréhension de texte, par exemple). Il est très difficile d'estimer la valeur d'un test pour l'évaluation qu'il fait de la compétence.

Bien qu'il soit accepté généralement que le contenu d'un test de communication – le quoi – doit refléter une conception adéquate de la compétence orale, il semble peut-être moins évident que les formats de tests ainsi que les procédures d'administration et d'évaluation – la méthode ou le comment – doivent aussi refléter adéquatement la communication réelle. Ceci surprend pour plusieurs raisons. Premièrement, la distinction entre le contenu et la méthode est ordinairement accentuée au cours de discussions traitant des programmes de communication (par exemple, le programme contre la méthodologie dans Breen et Candlin, 1980). Deuxièmement, les noms attribués au cours des années aux méthodes d'enseignement des langues reflètent l'importance de la méthode (par exemple, la méthode de traduction grammaticale, la méthode directe, la méthode audiolinguiste), laquelle est soulignée dans de récents ouvrages au sujet de l'acquisition de la langue première ou seconde⁴. Finalement, l'importance de la méthode d'évaluation par tests est reconnue dans d'autres domaines de l'évaluation. Ainsi, il est difficile de concevoir un test de conduite automobile qui ne serait qu'un test écrit à choix multiples, ou des épreuves olympiques dont les décisions seraient prises par des méthodes telles que remplir les espaces vides d'un questionnaire, choisir entre vrai ou faux ou apparier les formats. Ces domaines d'aptitude requièrent des méthodes d'évaluation par tests plus complètes et plus axés sur les aptitudes et non sur certains points particuliers ou sur les connaissances. Le même principe s'applique à l'évaluation de la communication par tests : il est fort probable qu'une méthode complète et orientée vers les aptitudes soit plus utile pour évaluer les aptitudes de réception et d'expression générales dans la communication, tandis qu'une méthode ponctuelle orientée vers les connaissances serait probablement plus utile pour évaluer la maîtrise de certaines connaissances en communication.

4 Voir, par exemple, Bialystock et Ryan, 1985; Krashen et Terrell, 1983; Macnamara, 1974; Savignon, 1983; Snow et Ferguson, 1977; Swain, 1981.

Un test de communication peut être mis au point et administré pour plusieurs raisons, que ce soit pour situer un étudiant dans un programme de langue, contrôler les résultats scolaires, déceler les difficultés, ou embaucher ou orienter les employés. Sans tenir compte de l'objectif, l'on est ordinairement intéressé à se renseigner au sujet de la compétence orale d'un étudiant.

Lorsqu'on évalue la terminologie, cette compétence orale est appelée un «trait» (ou ensemble de traits). L'objectif de la notation est de fournir des renseignements précis au sujet de ce trait (comment, par exemple, la compétence orale d'un individu se compare à celle d'un autre).

Bachmann et Palmer (s.d.) indiquent comment une note reflète non seulement le trait à mesurer, mais aussi la méthode, l'erreur et les facteurs uniques ou particuliers de l'évaluation (les caractéristiques particulières aux tests). L'objectif de validation de test ne s'en tient pas seulement à la détermination du degré d'influence de chaque facteur sur une note; il minimise aussi l'effet de la méthode, de l'erreur et du caractère unique tout en amplifiant l'influence du trait. Ce qui suit correspond uniquement aux influences de la méthode.

La vue d'ensemble sur l'évaluation de la langue par tests (Fig 1) peut être utile pour montrer l'influence de la méthode dans l'évaluation de la communication. Selon Bachmann et Palmer, (s.d.) cette vue d'ensemble comprend cinq facteurs de méthode.

1) Façon : Celui-ci désigne les aptitudes linguistiques (lire, écrire, écouter et parler), lesquelles, dans un test, peuvent se trouver seules ou groupées. Il s'applique aussi à la façon de présenter un test à l'étudiant et à la façon dont la réponse doit être donnée.

2) Genres de réponses : Il existe une différence entre les tests aux réponses précises (choix multiple et remplissage des vides, par exemple) et les tests aux réponses complètes (par exemple, conter une histoire ou causer). On établira ici, aussi, la distinction entre les évaluations directes et indirectes.

3) Procédures d'administration : Il s'agit de savoir si les directives ont été bien comprises (la langue employée, le niveau de difficulté, la précision, etc.) et si l'étudiant a pu terminer le test dans la période de temps accordé.

4) Environnement : Il s'agit du lieu (si, par exemple, l'ambiance et le lieu correspondent à une situation qui favorise l'exécution de la tâche) et des faits personnels (nombre, sexe, connaissance du sujet et capacité de l'interlocuteur pour inciter à la communication).

5) Procédures de notation : Celles-ci peuvent être objectives ou subjectives. Si elles sont subjectives, elles concernent les juges (évaluation personnelle, normes et cohérence, par exemple) et les critères de notation (sélection, clarté et évaluation relative).

Il est de plus en plus évident que chacun des facteurs de méthodes présentés dans le tableau 1 peut modifier les résultats d'un test de plusieurs façons qui ne sont pas encore bien comprises. Singer (1977) et Troike (1981) se réfèrent au lien étroit qui existe entre la performance des tests normalisés d'intelligence et les tests normalisés de compréhension de texte. Selon Oller et Hinofotis (1980) et Cummins (1983), le lien entre la performance obtenue au cours des épreuves orales et la performance dans les tests d'intelligence ou les tests de réussite scolaire serait négligeable. Bachmann et Palmer (1981) signalent les différences de mesures associées aux diverses méthodes d'évaluation de la communication orale ou par la lecture.

Les genres de réponses sont aussi importants. Shohamy (1983) a remarqué un lien entre les attitudes des sujets envers différents tests (surtout les entrevues de closure et orales) et leurs performances dans ces mêmes tests. Alderson (1980) se penche sur le manque de cohérence dans la performance observée chez les usagers d'une langue première ou seconde lorsque différentes formes de tests de «closure» sont administrées. Jones (1981) et Oller (1979) indiquent l'emploi de tâches intégrantes au cours de l'évaluation de la compétence orale et de la compétence linguistique, respectivement.

Le choix de la langue dans laquelle se donnent les directives d'un test a constitué une question importante au cours des travaux de la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario pour le français, langue seconde. Plus un sujet peut s'attarder sur certains aspects individuels de la langue, moins la tâche correspond aux demandes d'usage d'une langue réelle. Selon les observations de Upshur et Palmer (1974), la performance au cours des tests de compétence linguistique dans une salle de classe ne montre pas la performance au cours des tâches orales hors de la salle de classe. Ceux qui administrent le test sont aussi importants. Troike (1981) signale une

augmentation de 30% dans la performance des étudiants noirs lorsque leurs tests étaient administrés par un ordinateur au lieu d'un homme de race blanche; d'autre part, il n'y avait que peu de différences dans les résultats des étudiants blancs. Labov (1969) signale un phénomène semblable. Lowe (1981) a mentionné, lui aussi, l'importance et la difficulté de former des individus pour donner les entrevues du genre Oral Proficiency Interview du Foreign Service Institute.

Plus les tests sont complets, plus la notation devient importante. Clark (1975) signale des coefficients de fiabilité aussi bas que 0,31 parmi les résultats du «MLA-Cooperative speaking Tests for French». Clifford (1981) présente les différences possibles de normes de notation selon la langue évaluée dans le cadre du Oral Proficiency Interview du Foreign Service Institute. Oskarsson (1980) parle des faibles taux de fiabilité retrouvés dans les évaluations personnelles de la compétence linguistique. Hinofotis, Bailey et Stern (1981) et Lepicq (1980) ont essayé d'identifier l'importance relative de certains critères dans l'évaluation de l'aptitude à communiquer oralement. Evans (1981) a présenté le fait qu'il est difficile de séparer plusieurs critères lorsqu'il s'agit d'évaluer une rédaction. Il a aussi examiné ceux qui évaluent l'ensemble du texte. Il s'agit d'une tendance à jeter tout l'ouvrage en fonction d'une seule dimension, soit celle de l'écriture.

Si la méthode affecte les résultats des tests, ce qui est relativement peu connu, nous devons donc être sur nos gardes lors de l'évaluation de la communication; il est impossible d'en faire abstraction et de prétendre ensuite qu'un test est valide. Une manière de remédier au problème de l'évaluation de la communication par tests est de s'assurer que les méthodes correspondent, de la façon la plus directe possible, aux situations de communication réelle dans lesquelles les étudiants se trouvent. Ainsi, Hinofotis, Bailey et Stern (1981) présentent l'évaluation des aptitudes linguistiques orales des professeurs assistants de l'Université de Californie à Los Angeles, dont la langue première n'est pas la langue d'enseignement et où les éléments de la méthode, tels que les tâches, l'environnement, les juges et les critères d'évaluation, ont été choisis de façon à refléter directement les exigences faites aux assistants. Ces procédures d'évaluation directe, contrairement aux procédures d'évaluation indirecte, ont été suggérées et discutées par Carroll (1961), Clark (1979), Jones (1981), Oller (1979) et Wesche (1981), pour n'en

mentionner que quelques-uns. Il est impossible de débarrasser de l'évaluation par tests des effets de la méthode, tout comme il est impossible d'éliminer l'influence que des facteurs tels que l'intelligence, les connaissances, les valeurs personnelles et la personnalité exercent sur la communication réelle. Il est toutefois possible de faire de son mieux pour s'assurer que les éléments de l'évaluation par tests correspondent à ceux de la communication réelle. Dans cette partie de notre ouvrage nous essayons de prouver que cette correspondance est plus réussie lorsque l'évaluation de la communication se conforme, dans la forme et dans la méthode, aux descriptions appropriées de la communication et de la compétence orale.

SUGGESTIONS POUR L'ÉLABORATION DE TESTS DE COMMUNICATION PLUS PRATIQUES

En essayant de solutionner le problème que pose l'application de la méthode, celui qui administre les tests de langue court le risque de ne pas satisfaire au critère d'utilité. L'élaboration, l'administration et l'évaluation d'un test direct de compétence peut présenter aux décideurs des obstacles financiers et administratifs insurmontables. Les énormes différences personnelles de ceux qui apprennent une langue (par exemple, les besoins, les intérêts et l'éducation reçue) peuvent entraîner une diversité de tests de communication faits sur mesure dans lesquels le contenu et la méthode ont peu de points communs. D'ailleurs, Clark (1980), DeAvila et Duncan (1978), ainsi que Dieterich, Freeman et Crandell (1979) ont exprimé leurs doutes devant la prolifération de ces tests de langue, lesquels sont très spécialisés et souvent bien particuliers, mais qui, malheureusement, sont rarement valides pour des groupes d'étudiants auxquels ils n'étaient pas destinés.

Il y aurait donc deux façons principales de rendre l'évaluation de la communication plus pratique : soit en réduisant le temps et le coût nécessaires à l'administration et à l'évaluation d'un test, soit en élaborant des tests orientés vers les aspects principaux plutôt que vers les aspects marginaux de la communication et dont les résultats seraient susceptibles d'être généralisés le plus possible. Ce qui suit présente succinctement quatre suggestions concrètes pour l'élaboration de tests de communication plus pratiques en fonction de ce qui vient d'être dit.

Premièrement, on pourrait essayer d'élaborer un test très pratique qui permettrait de prédire la performance obtenue par des tests directs exhaustifs (mais moins pratiques). La validation et l'élaboration d'un test se font souvent de cette façon. Le choix des réponses possibles (choix fautifs) dans un questionnaire à choix multiples, par exemple, peut se baser sur les réponses obtenues des étudiants lors d'un test ouvert. Ainsi, Farhady (1983), Morrow (1977) et Wesche (1981) signalent qu'une telle approche peut être utile dans l'évaluation de la communication. Le Common Yardsticks Project at Educational Testing Service (Clark, 1980) a approfondi des recherches dans ce domaine. On y a mis au point des mesures directes de plus grande envergure et des formes de tests plus pratiques afin que les formes soient valides en fonction des mesures. L'objectif de ces tests était non seulement d'en faciliter l'administration et la notation, mais de permettre la plus grande généralisation possible des résultats.

La deuxième suggestion est celle d'une évaluation par tests en groupes plutôt qu'individuelle. Cette procédure impliquerait l'évaluation de plusieurs individus en même temps, ce qui semblerait très propice pour l'évaluation des aptitudes de communication orale. Le «United States Foreign Service Institute and Defense Language Institute⁵» ainsi que d'autres organismes pédagogiques⁶ ont testé la compétence dans l'interaction orale des individus au sein d'un groupe. Chaque individu d'un groupe d'environ cinq personnes doit établir la communication orale avec les autres membres de son groupe. Il est observé et ses propos sont enregistrés (ce qui permet d'évaluer l'individu tout en donnant la possibilité à l'étudiant d'entendre et d'analyser sa propre performance en tant qu'activité d'apprentissage). L'avantage primordial que présente le test en groupe, pour ce qui est des possibilités d'application, est qu'il nécessite moins de temps que les tests individuels. Les variations dans la dynamique d'un groupe et le doute qu'un observateur puisse évaluer sérieusement plus d'un individu à la fois sont des désavantages possibles à l'évaluation en groupe.

5 Voir Cartier, 1980; Henderson, 1981.

6 Voir Jones, 1977 à ce sujet.

La troisième suggestion se réfère aux procédures de notation. Il est possible de réduire le temps nécessaire à la notation de la performance d'un test direct (une entrevue de compétence orale, par exemple) en utilisant des jugements et des impressions rapides — notation holistique — plutôt que des analyses plus détaillées et précises des points forts et des points faibles de la performance. Bien que plusieurs finalités de l'évaluation par tests soient mieux servies par une notation détaillée (par exemple, l'évaluation au moyen de tests de diagnostic)⁷, la notation holistique est un procédé valable d'évaluation de la compétence en général. Ainsi, cette approche a été utilisée dans la notation des rédactions des étudiants (12^e et 13^e années) au cours de l'Interface Study de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Traub et al, 1976) et a été présentée dans la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario pour l'anglais, langue maternelle. Le fait que l'évaluation est faite par plusieurs juges et qu'une moyenne des résultats individuels est établie rend l'évaluation holistique, ainsi que les évaluations subjectives, plus fiable. Telle est la procédure généralement pratiquée pour l'évaluation holistique dans les divers projets de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario et dans les estimations subjectives de la performance lors des entrevues de compétence orale du «Foreign Service Institute» et d'autres agences gouvernementales de par le monde.

La quatrième suggestion s'applique dans les occasions où il y a plusieurs évaluations par tests, c'est-à-dire lorsqu'un individu est évalué à la suite d'observations informelles faites au cours de l'exécution d'une ou de diverses tâches, pendant une période de temps donné. Cette approche est particulièrement utile, d'une part, dans une salle de classe où les aptitudes communicatives d'un étudiant (la compréhension du texte ou les échanges oraux, par exemple) peuvent être observées de façon continue et informelle au cours de plusieurs mois. D'autre part, une longue évaluation (même de 20 minutes) est moins pratique à cause du nombre des étudiants et du peu de temps dont dispose l'enseignant. L'objectif de ces observations continues et informelles est de fournir une approche plus réaliste pour rassembler des données

7 Voir Clifford, 1981; Lado, 1978.

contrairement à ce qu'on obtiendrait avec une simple suite de récitations formelles. Farhady (1983) et Moirand (1981) ont souligné d'autres avantages de cette approche; l'évaluation par tests multiples permet, par exemple, de ne pas attacher à la performance de l'étudiant certaines caractéristiques qui pourraient être prises en considération lors d'une seule évaluation (la nervosité, la fatigue, la méconnaissance des méthodes utilisées).

Ces brèves suggestions ne sont ni originales, ni adéquates; beaucoup de recherches restent encore à faire pour les tests de communication plus pratiques et les résultats plus susceptibles d'être généralisés. Lorsqu'un test de communication n'est pas pratique, même si tous ses autres aspects sont satisfaisants, il se peut que ce test ne soit pas fiable. Ceci se produit généralement lorsque nous faisons face à des difficultés telles que le manque de temps, des contraintes financières ou une multitude d'évaluations par tests.

CONCLUSION

Ce rapport fait état essentiellement de trois points principaux concernant le problème que pose l'évaluation de la communication. Premièrement, un bon test de communication doit posséder les caractéristiques essentielles à tout outil d'évaluation et doit se fonder sur des structures théoriques adéquates à la communication et à la compétence orale. Selon Cummins (1983) et Shoemaker (1980), cette dernière exigence, bien qu'ayant été négligée, est très importante dans l'évaluation du langage et des autres domaines connexes. Deuxièmement, ces structures doivent non seulement influencer sur le choix du contenu, mais aussi sur celui de la méthode. Finalement, les recherches doivent continuer, d'une part, à découvrir de nouvelles façons de rendre les tests de communication aussi pratiques que possible en ce qui concerne l'élaboration, l'administration et la notation et, d'autre part, à généraliser des résultats.

Mentionnons trois derniers points importants pour l'élaboration et l'usage d'un test. Premièrement, selon Breen et Candlin (1980) et Jones (1977), il n'est pas sage de considérer l'évaluation par tests comme un élément de moindre importance dans la mise au point du programme scolaire et dans la formation des enseignants. Étant donné le rôle important que joue l'évaluation à tous les niveaux pédagogiques de la prise de décisions (ainsi que dans d'autres

domaines tels que l'embauche et la classification des emplois) l'élaboration des programmes, la méthodologie et l'évaluation exigent une part égale de temps et d'argent. Compte tenu de cela, diverses agences gouvernementales ont fait preuve d'initiative par leurs récentes innovations dans le domaine de l'évaluation (le ministère de l'Éducation de l'Ontario avec sa banque d'instruments, par exemple).

En deuxième lieu, il faut augmenter les efforts pour prévenir le mauvais usage et l'administration à outrance des tests et de leurs résultats dans le domaine de l'évaluation de la langue. Ces abus se présentent sous plusieurs formes : l'emploi de tests pour un but autre que celui auquel il se destine, la généralisation excessive et la manipulation des résultats ainsi que les faiblesses et les erreurs dans l'élaboration d'un test. Les proportions que prennent ces abus sont inquiétantes⁸; en fait, certains organismes professionnels ont établi des comités permanents pour réviser les tests et régler les cas d'abus.

Enfin, il est très important, pour plusieurs raisons, d'impliquer les décideurs de tous les niveaux dans la mise au point des tests. Dans le projet de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario pour établir la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario pour le français, langue seconde, il a été trouvé avantageux d'impliquer les enseignants et les autres éducateurs, dès le début, pour trois raisons évidentes : le groupe lui-même n'était pas perçu comme une menace (en tant qu'outil d'évaluation pour les enseignants) puisque les enseignants eux-mêmes prenaient part à toutes les étapes de la mise au point; les outils eux-mêmes bénéficiaient de leur expérience pour, en particulier, les précisions apportées au contenu (ou à la validité du contenu), la fiabilité, l'utilité, l'acceptabilité des formats, les procédures d'administration et de notation, et la présentation des résultats. En dernier lieu, les éducateurs recevaient une formation sur place dans les domaines de la communication et de l'évaluation. Les trois avantages sont importants pour le statut actuel du groupe et pour son amélioration continue.

Le fait d'accentuer, dans la pédagogie des langues, l'usage de la langue plutôt que la forme est un pas prometteur dans la bonne direction. Il faut, toutefois, essayer d'enrichir nos points de vue à la

8 Voir les excellents propos de Rosansky, 1981.

mode d'autres opinions plus rigoureuses et plus réalistes. C'est à ce moment que l'évaluation par tests des aptitudes communicatives peut être d'une très grande importance tant pour les éducateurs que pour les étudiants. Face aux problèmes qui se présentent dans le domaine de l'évaluation par tests, il faut se souvenir que, tout comme les Grecs qui visitaient l'Oracle à Delphes, il est impossible d'obtenir des solutions complètes et définitives à ces questions; seuls des conseils judicieux peuvent être donnés.

Ce rapport est une révision approfondie d'un article du même auteur publié dans le «Bulletin of the Canadian Association of applied Linguistics» (v.3, n° 2, automne 1981).

RÉFÉRENCES

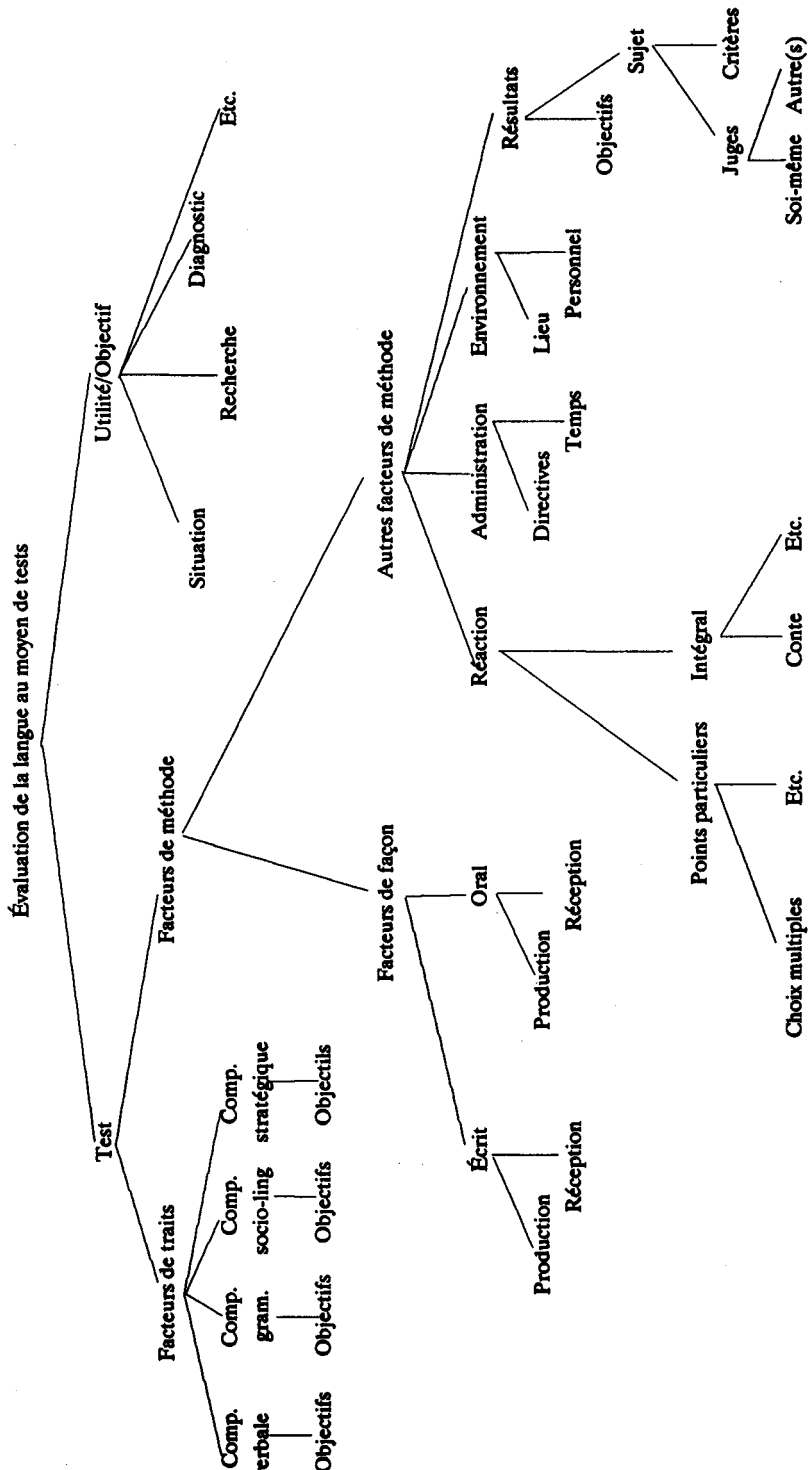
- Alderson, J.C. (1980) : Native and non-native speaker performance on cloze tests, in *Language Learning*, 30:59-76.
- Bachman, L. and A.S. Palmer (1981) : The construct validation of the FSI Oral Interview, in *Language Learning*, 31:67-86.
- Bachman, L. and A.S. Palmer (s.d.) : Basic concerns in language test validation. Reading, Mass. : Addison-Wesley
- Bernal, E.M. Jr. (1979): What makes language test an expletive : Tests, test selection and test use, in C.A. Yorio et al. (eds.) : *On TESOL '79 : The learner in focus*. Washington, D.C.: TESOL.
- Bialystok, E. and E.B. Ryan (1985) : A metacognitive framework for the development of first and second language skills, in D.L Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, and T.G. Waller (eds.) : *Metacognition, cognition and human performance*. New York : Academic Press.
- Breen, M. and C.N. Candlin (1980) : The essentials of a communicative curriculum in language teaching, in *Applied Linguistics*, 1 : 89-112.
- Canale, M. (1983a) : From communicative competence to communicative language pedagogy, in J.C. Richards and R. Schmidt (eds.) : *Language and communication*. London : Longman.
- Canale, M. (1983b) : On some dimensions of language proficiency, in J.W. Oller, Jr. (ed.) : *Issues in language testing research*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Canale, M. and M. Swain (1980) : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics*, 1 : 1-47.
- Carroll, B.J. (1980) : *Testing communicative performance*. Oxford : Pergamon Press.
- Carroll, J.B. (1961) : Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students, in *Testing the English proficiency of foreign students*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.

- Cartier, F.A. (1980) : Alternative methods of oral proficiency assessment, in J.R. Frith (ed.) : **Measuring spoken language proficiency**. Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- Clark, J.L.D. (1972) : **Foreign language testing : Theory and practice**. Philadelphia : The Center for Curriculum Development.
- Clark, J.L.D. (1975) : Theoretical and technical considerations in oral proficiency testing, in R.L. Jones and B. Spolsky (eds.) : **Testing language proficiency**. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Clark, J.L.D. (1979) : Psychometric considerations in language testing, in B. Spolsky (ed.) : **Advances in language testing, Volume 2 : Approaches to language testing**. Washington D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Clark, J.L.D. (1980) : Toward a common measure of speaking proficiency, in J.R. Frith (ed.) : **Measuring spoken language proficiency**. Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- Clifford, R. (1981) : Oral proficiency profiles and global rating. Washington D.C. : Paper presented at the Georgetown University Round Table Preconference on Oral Proficiency Assessment. (March)
- Cummins, J. (1983) : Language proficiency and academic achievement, in J.W. Oller, Jr. (ed.) : **Issues in language testing research**. Rowley, Mass. : Newbury House.
- DeAvila, E.A. and S.E. Duncan (1978) : A few thoughts about language assessment : The LAU decision reconsidered, in **Bilingual Education Paper Series**. National Dissemination and Assessment Center. 1(8).
- Dieterich, T.C., Freeman, C. and J.A. Crandell (1979) : A linguistic analysis of some English proficiency tests, in **TESOL Quarterly**. 13 : 535-550.
- Evans, P.J.A. (1981) : The analysis of writing assessment : The O.I.S.E. Writing Evaluation Project in Ontario 1977-1980. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Council of Teachers of English, Vancouver, May.
- Farhady, H. (1983) : On the plausibility of the unitary language proficiency factor, in J.W. Oller, Jr. (ed.) : **Issues in language testing research**. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Haley, J. (1963) : **Strategies and psychotherapy**. New York : Grone and Stratton.
- Henderson, R.C. (1981) : Achievement testing at the Defense Language Institute Foreign Language Center. Paper presented at the Georgetown University Round Table Preconference on Oral Proficiency Assessment, Washington, D.C. (March)
- Hinofotis, F.B., Bailey, K. and S. Stern (1981) : Assessing the oral proficiency of prospective foreign teaching assistants, in A.S. Palmer, P.J.M. Groot and G.A. Tropper (eds.) : **The construct validation of tests of communicative competence**. Washington, D.C. : Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Hymes, D. (1972) : On communicative competence, in J.B. Pride and J. Holmes (eds.) : **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England : Penguin.
- Jones, R.L. (1977) : Testing : A vital connection, in J.K. Phillips (ed.) : **The language connection : From the classroom to the world**. Skokie, Ill. : National Textbook Company.

- Jones, R.L. (1981) : Scoring procedures in oral language proficiency testing, in J.S. Read (ed.) : *Directions in language testing*. Singapore : Regional Language Center (RELC).
- Krashen, S. and T. Terrell (1983) : *The natural approach : Language acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press.
- Labov, W. (1969) : The logic of nonstandard English, in *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*. 22 : 1-31.
- Lado, R. (1978) : Scope and limitations of interview based language testing : Are we asking too much of the interview?, in J.L.D. Clark (ed.) : *Direct testing of speaking proficiency*. Princeton, N.J. : Educational Testing Service.
- Lepicq, D. (1980) : Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique : Le cas du français des élèves des classes d'immersion. Thèse de doctorat non publiée. University of Toronto.
- Lowe, P. (1981) : The essential elements in training oral interviewers. Paper presented at the Georgetown University Round Table Preconference on Oral Proficiency Assessment, Washington, D.C. (March).
- Macnamara, J. (1974) : Nurseries as models for language classrooms, in S.T. Carey (ed.) : *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton : University of Alberta Press.
- McLean, L.D. (1980) : Separating the effect of more hours of instruction from general language development on achievement in French as a second language. Paper presented at the Fourth International Symposium on Educational Testing, Antwerp, Belgium. (June).
- Moirand, S. (1981) : L'enseignement de langue comme instrument de communication: État de la question, dans *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics*. 3 : 11-34.
- Morrow, K.E. (1977) : *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London : The Royal Society of Arts.
- Oller, J.W., Jr. (1979) : *Language tests at school*. London : Longman.
- Oller, J.W., Jr. and F.B. Hinofotis (1980) : Two mutually exclusive hypotheses about second language ability : Indivisible and partially divisible competence, in J.W. Oller, Jr. and K. Perkins (eds.) : *Research in language testing*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Oskarsson, M. (1980) : *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Rosansky, E.J. (1981) : Research perspectives on the application of oral proficiency assessment procedures in bilingual education. Paper presented at the Georgetown University Round Table Preconference on Oral Proficiency Assessment, Washington, D.C. (March).
- Savignon, S.J. (1983) : *Communicative competence : Theory and classroom practice*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Shoemaker, D.M. (1980) : Improving achievement testing, in *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2(6) : 37-49.

- Shohamy, E. (1983) : Interrater and intrarater reliability of the oral interview and concurrent validity with cloze procedure in Hebrew, in J.W. Oller, Jr. (ed.) : **Issues in language testing research**. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Singer, H. (1977) : IQ is and is not related to reading, in S.F. Wanat (ed.) : **Issues in evaluating reading**. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Snow, C. and C.A. Ferguson (1977) : **Talking to children : Language input and acquisition**. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. (1981) : Linguistic expectations : Core, extended and immersion programs, in **Canadian Modern Language Review**. 37 : 486-497.
- Traub, R. et al. (1976) : **The secondary and post-secondary interface study : Nature of students**. Toronto : Ontario Ministry of Education.
- Troike, R. (1981) : SCALP : Social and cultural aspects of language proficiency. Paper presented at the NIE Language Proficiency Assessment Symposium, Arlie House, Virginia, (March).
- Upshur, J.A. and A.S. Palmer (1974) : Measures of accuracy, communicativity and social judgements for two classes of foreign language speakers, in A. Verdoodt (ed.) : **Third International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, 1972 : Applied sociolinguistics** (Volume 2). Heidelberg : Julius Groos Verlag.
- Wallat, C. (1981) : An overview of communicative competence. Paper presented at the NIE Language Proficiency Assessment Symposium, Arlie House, Virginia, (March).
- Wells, G. (1981) : **Learning through interaction**. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wesche, M.B. (1981) : Communicative testing in a second language, in **Canadian Modern Language Review**. 37 : 551-571.
- Wiemann, J.M. and P. Backlund (1980) : Current theory and research in communicative competence, in **Review of Educational Research**. 50 : 185-189.

Représentation schématique des objectifs de l'évaluation de la langue au moyen de tests





Comptes rendus



Mariel O'Neill-Karch, Théâtre franco-ontarien. Espaces ludiques, Ottawa, Les Éditions l'Interligne, 1992, 190 p.

Les efforts combinés du Conseil des Arts du Canada, de la Fondation du patrimoine ontarien, du ministère de la Culture et des Communications de l'Ontario et du Bureau franco-ontarien du Conseil des arts de l'Ontario, par le biais de ses programmes «Aide à l'écriture» et «Oeuvres en cours», viennent d'enrichir le champ théâtral de l'Ontario français d'un des essais les plus rafraîchissants sur sa production dramatique des vingt dernières années. Dans *Théâtre franco-ontarien. Espaces ludiques.*, Mariel O'Neill-Karch, professeure de lettres françaises à l'Université de Toronto, soumet un corpus de sept pièces du répertoire (*Lavalléville, La Parole et la loi, Strip, Nickel, Les Rogers, Les Feluettes, Le Chien*) à une grille d'analyse principalement inspirée des travaux d'Anne Ubersfeld sur la sémiologie théâtrale. Dans un contexte où l'activité théâtrale emprunte traditionnellement à des oeuvres étrangères, l'entreprise vise à reconnaître les signes d'un langage dramatique propre à l'Ontario français et ce, en termes d'un processus de réappropriation du territoire culturel par l'intermédiaire du théâtre, d'une part, et de consécration d'une culture autochtone «disant l'âme du peuple» (p.17), d'autre part.

Consciente des limites de l'aire historique représentée par son corpus (1972-1988), l'auteure évoque en introduction les origines, modestes mais non moins pertinentes, de l'activité théâtrale en Ontario français. Des premières institutions, telle la Société des débats à l'Université d'Ottawa en 1887, à la fondation de l'Atelier d'Ottawa en 1965, l'esprit communautaire et la vocation récréative déterminent une vitalité théâtrale largement tributaire de la ténacité d'amateurs dispersés en régions qui, le temps d'un mélodrame ou d'une comédie légère d'auteurs méconnus, inondent les salles paroissiales et les tréteaux des collèges. C'est d'ailleurs à cette tradition que le théâtre franco-ontarien doit l'émergence de ses premières troupes professionnelles lesquelles, selon l'auteure, lui permettront «d'évoluer, de s'ouvrir au monde extérieur et de faire entendre sa propre voix dans des spectacles créés de toute pièce par des créateurs d'ici» (p.13). Bien qu'expéditif, cet essai de contextualisation historique du théâtre en Ontario français annonce le passage d'un code culturel autorisé, essentiellement modelé sur les oeuvres

étrangères, à l'éclosion d'un discours dramatique résolument engagé dans la célébration de sa propre parole.

Si en roman, en poésie ou en essai, le seul texte publié peut servir de cadre à l'analyse littéraire, tel ne peut plus être le cas en théâtre. L'évolution récente de la recherche en théâtre, notamment la méthode sémiologique développée par Anne Ubersfeld, suppose une prise de conscience aigüe des rapports entre le texte dramatique et sa représentation scénique comme incarnations de systèmes signifiants dont l'analyse permet d'élargir le sens d'une oeuvre dramatique. Ce jumelage entre le texte publié, «vestige le plus substantiel» de la mémoire théâtrale, et les conditions de son actualisation scénique évoque, par conséquent, une distinction entre l'espace diégétique, lié au contenu du texte, et l'espace mimétique qui renvoie à la scénographie du spectacle (décors, mise en scène, costumes, ...) et où s'exprime, non seulement l'évidence du caractère ludique propre au théâtre, mais encore, par effet de distanciation, une richesse insoupçonnée de langages dramatiques.

De toute évidence, l'auteure a choisi de ne pas s'embourber dans les considérations méthodologiques, en introduction, et de confier à la section analytique de l'ouvrage la responsabilité de nuancer les concepts auxquels elle fait appel. Un exemple valant mille mots, chacun des chapitres voués à l'analyse est structuré selon un principe d'alternance entre des extraits théoriques tirés des Anne Ubersfeld, Bertold Brecht, Patrice Pavis, Roland Barthes, Louise Vigeant et autres, et leur application concrète dans les oeuvres du corpus à l'étude. Tout en précisant le propos de l'analyse, cette stratégie de renvois continuels entre théorie et pratique n'est pas sans valeur pédagogique dans la mesure où elle représente une précieuse réflexion sur l'art du théâtre et une acception renouvelée de la dramaturgie franco-ontarienne.

Pour qui la rigueur, la clarté et la circonspection sont les avatars du discours critique, les analyses de Mariel O'Neill-Karch se posent en modèles du genre; à la lumière des représentations spatiales et ludiques qu'elles véhiculent, les pièces à l'étude dévoilent certes de possibles territoires à investir. Ainsi, dans *Lavalléville* d'André Païement, Mariel O'Neill-Karch démontre comment la confrontation entre l'espace mimétique de la pièce, dominé par la forge, et son espace dramatique qui, bien qu'étranger à la forge, s'impose furtivement à l'action, conduit «à la première prise de possession d'un espace signifiant» (p.22) par les habitants du village. L'analyse de *La*

Parole et la loi convie à une réflexion sur l'espace historique sous l'angle de la distanciation brechtienne entre l'événement, le Règlement 17 de 1912, et la valeur critique du théâtre épique qui désarmorce la dramatisation au profit d'une célébration de la mémoire collective. Pour leur part, les effeuilleuses de *Strip* poussent à ses limites l'ambiguïté des rapports entre l'acteur et le spectateur, l'univers fictif et l'univers social, la «réalité jouée» et le «jeu réel», illustrant la prédominance de la fonction ludique du spectacle théâtral sur le voyeurisme primaire que peuvent engendrer les scènes de nudité dispersées dans la pièce. Pour appuyer sa démonstration, Mariel O'Neill-Karch propose une analyse comparative de la réception critique réservée aux quatre productions professionnelles qu'a connues *Strip*. Dans *Nickel*, l'auteure se penche sur la valeur métonymique des objets scéniques dont elle évalue la pertinence à la lumière des réseaux de signification qu'ils tissent dans et par leurs rapports avec les personnages, les dialogues, l'intrigue. Concret ou abstrait, naturaliste ou symbolique, présent ou absent, l'objet scénique décrit dans *Nickel* fonctionne comme signifié, comme créateur d'un espace référentiel distinct. L'étude sur *Les Rogers* est empreinte de l'opposition entre les comportements loufoques indissociables du genre comique, foyers de l'espace ludique, et le conformisme social d'une collectivité, comme en témoignèrent les accusations de pornographie dont la pièce fut la cible au moment de sa création. Le miroir grossissant de la farce masquerait, selon Mariel O'Neill-Karch, une structure évolutive inspirée du cinéma américain et guidée par une réflexion sur l'homme moderne. *Les Feluettes* se prêtent parfaitement au jeu des décodages qu'impose le procédé du théâtre dans le théâtre; en effet, deux espaces dramatiques (1912 et 1952) faisant corps avec deux espaces scéniques, l'un exclusif aux comédiens, l'autre intégrant le public à la représentation, la pièce est à la fois riche de contenu et de théâtralité. Enfin, l'analyse du *Chien* évoque la filiation entre les signes textuels livrés par Jean-Marc Dalpé et leur transposition en espaces scénique, ludique et sonore dont l'ensemble fait échos à une structure dramatique exacerbée par les misères, les tensions, les violences.

Théâtre franco-ontarien, Espaces ludiques, est-il à la hauteur de son aspiration initiale selon laquelle le «théâtre en Ontario français est [donc] une entreprise ludique qui a trouvé son langage, celui de l'espace à investir de toute une culture» (p.17)? J'entends d'ici le concert des récriminations suspicieuses et intéressées d'intervenants

culturels s'offenser d'un manque de liens entre les différents chapitres ou de redites frisant l'agacement, réprouber le ton par trop «universitaire» de l'ouvrage, s'indigner de l'exode montréalais des Haentjens, Dalpé, Bouchard, douter de la spacialité franco-ontarienne des *Feluettes* ou de l'existence même d'une dramaturgie en Ontario français. Mais est-ce là l'essentiel? Au-delà des points de vue exprimés par son auteure et ceux que l'on pourrait émettre à leur sujet, la publication de *Théâtre franco-ontarien. Espaces ludiques* consacre la légitimité de l'activité théâtrale franco-ontarienne comme objet d'étude et l'enrichit d'un discours d'appoint dont elle a grandement besoin; qui plus est, sa diffusion dans les collèges et universités ne pourrait-elle pas avoir des effets désirables sur la consolidation d'un répertoire autonome, sur l'élargissement du public qui s'intéresse au théâtre, sur le marché du livre de théâtre dans le contexte d'un champ de production restreint et précaire ou, selon le voeu exprimé par Mariel O'Neill-Karch, sur la recherche à venir en théâtre franco-ontarien? D'une subvention à une autre, telles sont les conditions réelles d'un espace culturel défini par son théâtre.

Louis Bélanger

Roger Bernard, Le travail et l'espoir. Migrations, développement économique et mobilité sociale Québec/Ontario 1900-1985, Hearst, Les Éditions du Nordir, 1991, 396 p.

Cette nouvelle publication de Roger Bernard constitue une contribution importante à la littérature franco-ontarienne car elle explore les raisons qui ont motivé des centaines de Québécois à émigrer non seulement vers l'Ontario mais plus particulièrement vers une région du Nord de l'Ontario, Hearst, loin des sentiers battus.

Dans ce livre, le résultat de la thèse de doctorat que l'auteur a soumis avec succès à l'Université McGill, l'auteur poursuit une orientation théorique déjà amorcée ailleurs, soit de combiner deux approches sociologiques différentes, celles de Max Weber et d'Émile Durkheim, pour analyser et comprendre les liens et les sentiers migratoires entre l'Ontario et le Québec.

Avec Durkheim, pour reprendre les mots de Boudon, «le sociologue s'efforce d'analyser l'effet de la structure et des changements de l'environnement sur l'action individuelle». Est-ce que les structures sociales (phénomènes politiques, démographiques, économiques...) influencent les taux de migration? Avec Weber, nous nous intéressons plutôt au sens que l'acteur migrant attribue à ces différents phénomènes, et à l'action-migration en tant que réponse à ce sens (p. 23).

Pour ce faire, Roger Bernard analyse, au cours de quatre chapitres (2 à 5) les facteurs structurels, soit les sentiers migratoires Québec/Ontario, les facteurs économiques, l'émigration du Québec, le peuplement du Nord de l'Ontario, qui constituent les éléments d'ordre objectif qui ont contribué à la migration de centaines de Québécois vers le Nord de l'Ontario.

La ville de Hearst, établie dans les années 1910 suite à la construction de plusieurs routes ferroviaires qui ont pour but d'ouvrir le Nord de l'Ontario au développement économique, est à ses débuts peuplée d'Européens de l'Est. Les Québécois commencent à émigrer en 1914 vers la région de la zone argileuse entre Cochrane et Hearst pour y établir des terres. Toutefois l'industrie des pâtes et papier qui y prend racine devient très tôt la base économique de Hearst. Des Québécois originaires surtout de la Beauce, du Nord-ouest et de la région de Montréal sont de plus en plus attirés vers Hearst de sorte qu'en 1981, 85% de la population de la ville est francophone.

Pourquoi ces Québécois se sont-ils orientés vers Hearst? Pour y trouver un travail régulier et permanent parce qu'ils n'en avaient pas au Québec, parce que leur salaire était relativement bas ou encore parce qu'ils éprouvaient des difficultés avec leur exploitation agricole. «Nous en arrivons à la conclusion que trois migrants sur quatre (73,6%) associent leur décision de quitter le Québec à un manque de travail» (p. 62).

Si cette migration se fait d'abord et avant tout pour des raisons économiques, «il n'en demeure pas moins qu'un migrant québécois sur deux qui demeure présentement à Hearst a migré d'abord et avant tout pour suivre la famille ou pour rejoindre un conjoint et un migrant sur trois n'a pas été impliqué dans la décision» (pp. 63-64). Cette migration, individuelle et familiale, a fait de Hearst «un prolongement naturel du milieu québécois, prolongement qui à son

tour facilite le passage d'une province française à une province anglaise» (p. 66).

Le chapitre 3 retrace, à l'aide de nombreux tableaux, l'émigration québécoise depuis le XIX^e siècle. L'auteur reprend l'analyse de démographes, d'économistes et d'historiens qui ont étudié ce phénomène, surtout la vaste émigration qui s'est effectuée du Québec de 1840 à 1930. Cette émigration s'explique en grande partie, selon l'auteur, par la surabondance de la population par rapport aux terres disponibles ce qui provoque un déséquilibre écologique «lorsque la mécanisation se répand, que la productivité agricole stagne et que le développement industriel ne connaît pas une progression permettant d'intégrer le surplus de travailleurs ruraux» (p. 100).

Plus riche et plus industrialisée que le Québec, l'Ontario dans son ensemble et le Nord de l'Ontario en particulier ont ainsi été capables d'attirer bon nombre de Québécois. «L'Ontario aura besoin d'agriculteurs et de travailleurs manuels et spécialisés. L'émigration québécoise sera la réponse des travailleurs à cette inégalité des avantages économiques» (p. 100).

Le chapitre 4 constitue une analyse des migrations interprovinciales Ontario/Québec de 1901 à 1983 lesquelles se sont soldées par un bilan négatif pour le Québec. Les échanges migratoires entre l'Ontario et le Québec ont été constants et les plus élevés au Canada: la majorité des sortants du Québec vont vers l'Ontario et la majorité des entrants au Québec proviennent de l'Ontario. En ce qui a trait aux Québécois de langue maternelle française, ils migrent vers les régions ontariennes à majorité francophone, soit l'Est et le Nord-Est.

Dans le chapitre 5, l'auteur résume les grandes lignes du développement du Nord de l'Ontario, un développement axé sur la colonisation et l'exploitation des richesses naturelles et favorisé par la construction de nombreux chemins de fer. L'ouverture du Nord de l'Ontario a donc constitué un terrain propice pour les Québécois qui ne pouvaient plus se reproduire convenablement au sein d'une économie en retard sur celle de l'Ontario. Ce chapitre est fort intéressant car s'y trouve réuni un ensemble de données qui expliquent le peuplement du Nord de l'Ontario.

La migration vers la région de Hearst ne résulte pas en une mobilité sociale ou occupationnelle pour la majorité des migrants. En effet, leur situation de départ, marquée par un niveau relativement

bas de scolarisation et des occupations dans le secteur primaire ne s'améliore pas grandement dans leur milieu d'arrivée.

La mobilité sociale échappe donc aux migrants. Tout se passe comme si la migration ne brisait pas certaines régularités sociales établies par le milieu social et familial et transmises de génération en génération. Le processus se résume comme suit : le statut occupationnel d'une personne dépend en grande partie du statut de son premier emploi qui repose sur le niveau de scolarité; le statut de la famille et les conditions scolaires déterminent le niveau de scolarité.

Cette situation est encore plus prononcée pour les migrantes. En effet l'étude confirme les conclusions d'autres auteurs à l'effet que la mobilité des femmes migrantes est due essentiellement à leur degré d'éducation.

Malgré ce manque de mobilité sociale, les migrants du Québec se sont bien intégrés au milieu de Hearst en grande partie parce que le français y est la principale langue de communication à tous les niveaux, qu'ils y retrouvent des membres de la famille et des occupations familiales. Ils retrouvent à Hearst un milieu qui ressemble à leur milieu de départ, «...à la continuité occupationnelle se greffe le prolongement culturel et social de la société d'origine» (p. 197).

Pour plusieurs migrants, le déplacement est la réponse à des situations économiques contraignantes. Ils retrouvent à Hearst un milieu familial relativement stable et complet, des occupations avec salaires relativement élevés, des conditions d'habitation un peu difficiles. Pour la grande majorité d'entre eux, conclut l'étude, il n'est pas question de retourner au Québec. Plus de 90% des migrants sont satisfaits de leur sort à Hearst et très peu (4,7%) envisagent un retour. Ceux et celles qui veulent retourner sont arrivés à Hearst après 1961, ils ont fait des études post-secondaires et sont de la strate sociale la plus élevée. Pour l'ensemble toutefois, il n'est pas question de retourner.

En somme, la migration de Québécois vers le Grand Nord ontarien est la réponse à une inégalité structurelle entre les régions d'origine et de destination. La décision de migrer est d'abord motivée par des facteurs économiques, mais il y a plus, conclut l'auteur, «... les moyens financiers limités et la faible scolarisation amènent le migrant à choisir une région où il pourra mettre à profit ses ressources; les liens sociaux et migratoires continus entre les lieux

d'origine et la région de Hearst, depuis le début de la colonisation, constituent un réseau d'informations privilégié relatif à la disponibilité d'emploi et aux conditions de travail; la perception que Hearst est le prolongement naturel du Québec abolit les barrières linguistiques et culturelles. L'autonomie de l'acteur s'insère donc dans un axe social et économique contraignant. De plus, le réseau familial et social qui s'établit entre les régions soutient la motivation économique, encourage le déplacement et facilite l'intégration occupationnelle et culturelle. Si l'économique est au coeur du phénomène migratoire, le social le circonscrit et le balise». (pp. 215-216).

Dans l'ensemble, ce travail de Roger Bernard constitue certes une contribution fort valable à la littérature franco-ontarienne car il explique les motivations qui ont mené des Québécois à devenir des Ontariens. Ce travail fait plus : il résume fort habilement les conditions sociales, économiques et politiques qui ont pu motiver plusieurs Québécois d'origine à migrer d'une région à une autre.

Est-ce que le pari du début, soit de réunir les orientations théoriques de Durkheim et de Weber, est réussi? À plusieurs égards oui. Car l'auteur situe bien le sens que prend la migration dans le cadre des structures économiques, sociales et politiques du XX^e siècle et au Québec et dans le Nord de l'Ontario. S'il faut émettre une critique toutefois c'est que l'auteur a consacré à l'analyse des conditions objectives plus de temps qu'à l'analyse dans son texte des citations des migrants et des migrantes pour que le lecteur puisse comprendre, peut-être plus aisément, le sens que ces derniers ont donné à leur décision de migrer. En résumant les propos des migrants par des tableaux et des pourcentages, le lecteur a l'impression que les conditions objectives sont enfin plus importantes que le sens qu'ont donné les migrants à leur décision de partir vers une région nouvelle. De plus des citations auraient allégé un texte qui, parfois, est alourdi par une surabondance de tableaux et de statistiques. Mais tout compte fait, *Le travail et l'espoir* constitue un travail qui contribue beaucoup à notre compréhension de la réalité franco-ontarienne, surtout du Nord de l'Ontario.

Donald Dennie

Benoît Cazabon, Sylvie Lafortune et Julie Boissonneault, **La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique**, recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 284 p. plus annexes.

Dans l'appel d'offres auquel cette recherche répond, le ministère de l'Éducation commandait «une analyse des stratégies et des approches pédagogiques adaptées à l'enseignement du français là où se trouve une population linguistiquement hétérogène», ainsi que «des propositions visant à faciliter l'adaptation de l'enseignement du français dans ces conditions d'hétérogénéité».

D'entrée de jeu, les chercheurs relèvent ici un parti pris d'aménagement scolaire (qu'ils qualifient prudemment d'«ambiguïté conceptuelle») signifie en fait «école hétérogène». Or ce glissement, celui-là même qui a donné naissance au problème à l'étude, n'est ni inéluctable, ni innocent. Une certaine interprétation politique de principes tels que le multiculturalisme et l'égalité d'accès a fait importer les «conditions d'hétérogénéité» de la population jusqu'en salle de classe, sans qu'on ait bien prévu l'ampleur des problèmes que cela causerait, ni les moyens d'y répondre.

Les trois chercheurs entreprendront donc de nommer à quel point les pratiques pédagogiques actuelles, et tout projet de changement envisageable, sont tributaires de la définition de l'institution même, donc des politiques d'aménagement scolaire et linguistique en Ontario. Puisque la définition de l'école est la source du problème, une bonne partie de l'exercice critique portera sur elle.

Cadre conceptuel et démarche méthodologique

Le cadre conceptuel de cette recherche est celui de l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Pour développer ce concept, les chercheurs ont recouru aux recherches actuelles en sociologie et en pédagogie. La riche recension des écrits s'étend sur plusieurs sections en un va et vient entre ces deux disciplines. On y aborde «les modes de socialisation», «l'acculturation», «les considérations cognitives et l'approche communicative», «l'identité sociale», «les typologies des minorités linguistiques», «les aménagements linguistiques», «les approches pédagogiques», etc. Cependant, la recension est précédée d'une mise en garde : il ne s'en

dégagera pas une définition universellement valable de l'hétérogénéité, tant celle-ci dépend d'une situation donnée et du discours qui y est tenu. Il faudra donc définir l'hétérogénéité spécifiquement en contexte franco-ontarien. Cette recherche entreprend donc de «construire le sujet», «objectiver le discours» de l'hétérogénéité sera son aboutissement plutôt que son point de départ.

Dans son aspect méthodologique, cette recherche repose sur l'analyse des propos recueillis au moyen d'un questionnaire écrit suivi d'une entrevue semi-directive, administrés aux enseignants, aux directeurs d'école, aux surintendants et aux directeurs de l'éducation, représentatifs de tous les milieux franco-ontariens. En gros, le questionnaire cherche à cerner la perception générale des intervenants en ce qui concerne l'hétérogénéité dans leurs écoles, les moyens qu'ils utilisent pour identifier la clientèle et suivre sa progression, et les interventions pédagogiques et politiques pratiquées. L'entrevue, pour sa part, demande au répondant de décrire l'ambiance de son école, sa conception de la culture, les interventions souhaitées et les responsabilités assumées par l'enseignant, l'appui donné par la direction, et les besoins en formation.

Les chercheurs posent au départ une série de 22 hypothèses devant servir à interpréter les propos des répondants. Ces hypothèses portent sur :

- i) les positions épistémiques (ex : les postures intellectuelles qui caractérisent les perceptions et les jugements des répondants, tels le déterminisme, le finalisme, l'humanisme, le pragmatisme, etc.);
- ii) le domaine psycholinguistique (comment la situation d'hétérogénéité conditionne la perception de la vitalité du groupe ainsi que le désir d'y appartenir);
- iii) le domaine cognitif (les effets de la difficulté d'expression dans la langue d'enseignement sur les progrès de l'apprentissage);
- iv) le domaine sociolinguistique (les effets de l'extension des domaines d'usage d'une langue sur l'identification et la compétence sociolinguistique);

- v) le domaine sociopolitique (la gestion, les lois, le statut de la langue et leur influence sur l'usage de la langue);
- vi) le domaine pédagogique (comment l'hétérogénéité conditionne les échanges en salle de classe et les approches pédagogiques).

Bien que qualifiés «d'hypothèses», ces énoncés sont plutôt des principes d'intelligibilité, d'approches préliminaires ou de lieux de questionnement d'une situation, tels que saisis par de nombreux chercheurs dans le domaine. Ce ne sont pas encore les hypothèses que la présente recherche se propose de vérifier (elles figurent d'ailleurs dans la section consacrée à la recension des écrits). Par exemple, un de ces principes pose que «l'hétérogénéité conditionne la perception que l'individu se fait de son groupe d'appartenance et ses comportements sont le reflet de cette perception». L'énoncé ne spécifie pas les modalités précises de cette relation fonctionnelle (hétérogénéité – perceptions et comportements) dans le milieu à l'étude, donc n'avance pas à proprement parler une hypothèse sur le fonctionnement de l'hétérogénéité en milieu franco-ontarien. Ces principes ont, pour cette recherche, une toute autre fonction : ils servent à nourrir et à étayer une grille d'analyse de discours qui, elle, jettera l'éclairage souhaité sur la dynamique de l'hétérogénéité en milieu franco-ontarien.

L'analyse du discours franco-ontarien sur l'hétérogénéité

Pour orienter leur recherche, les trois chercheurs ont donc synthétisé des principes d'intelligibilité, issus de nombreuses recherches préalables, pour aboutir à une grille d'analyse permettant une étude plus serrée de l'hétérogénéité sur le terrain, à même les expériences des intervenants appelés à composer avec elle. Et c'est justement en cela que les chercheurs ont façonné un outil de recherche original et puissant pour l'étude du problème de l'hétérogénéité. Cette grille d'analyse se présente comme un «quadrant» pré-établi, positions où les répondants se situent, positions d'où ils prennent la parole pour témoigner de leur expérience de l'hétérogénéité. Ces positions sont de quatre ordres : sociologique, idéologique, pédagogique et attitudinale, cette dernière catégorie portant spécifiquement sur l'accueil ou la résistance au changement. Chacune est largement développée en sous-catégories qui sont en

quelque sorte des lieux communs thématiques des propos des répondants. La recherche atteint alors son rythme de croisière et se lance dans une longue analyse de discours, celui des enseignants et des cadres exposés au problème de l'hétérogénéité.

Le design de la recherche est tel que sa validité repose largement sur la justesse des interprétations apportées aux propos des répondants. Puisqu'il n'était pas possible de reproduire intégralement les entrevues, il y a certes quelques passages où les chercheurs semblent extrapoler beaucoup d'un extrait d'entrevue plutôt bref, si bien que leur vision de la situation semble parfois peser un peu lourd sur celle du répondant. Toutefois, la richesse et la pertinence de l'appareillage conceptuel ainsi que les confirmations apportées par d'autres chercheurs sont garantes du jugement exercé par les auteurs de cette recherche.

La saisie du phénomène de l'hétérogénéité dans cette recherche est donc en fait la saisie qu'en ont les répondants, et pour cause. Étant donné que tout projet de changement devra composer avec les acteurs du changement, soit les enseignants, il importe de bien connaître leurs perceptions actuelles, leur prédisposition ou leur réticence face à un éventuel projet de changement. Et d'après le portrait de la situation qui se dégage de cette recherche — c'est ici la conclusion qui se dégage de l'ensemble de la recherche — les autorités scolaires font fausse route en confiant aux seuls enseignants la responsabilité de l'intégration d'une clientèle hétérogène.

Laissez-aller administratif, enseignants démunis

D'abord, la recherche confirme que pareil laissez-aller est, en effet, l'état actuel des choses. Aucun des administrateurs consultés ne pratique ni ne suggère de politiques d'intégration, de programmes adaptés, de mise à contribution des parents, ou de formation pour les enseignants.

Chez ces derniers, par conséquent, la conscience de la complexité du phénomène et de la logique de leurs réactions à celle-ci sont lacunaires sous bien des aspects. Ils ne semblent pas inscrire leur intervention pédagogique dans le cadre d'un projet de mobilité sociale et de promotion de leur collectivité minoritaire. Leurs écoles sont largement étrangères aux problèmes de leur milieu, et jouent en effet un rôle de reproduction de ces problèmes. Les enseignants sont douloureusement sensibles à l'ambiance par trop anglicisée de leurs

écoles, mais ont perdu espoir de la contrer efficacement. Leur conscience culturelle franco-ontarienne repose exclusivement sur la langue comme valeur centrale. Ils ne peuvent témoigner d'expériences vécues pour illustrer la présence de la culture dans leurs écoles. Ils traduisent le multiculturalisme en un relativisme qui discrédite les initiatives de promotion de la culture française. Ils valorisent le bilinguisme plutôt que le français, et critiquent volontiers le niveau de langue familier plutôt que le statut du français dans leur milieu comme source de la faible compétence en français chez les élèves. En somme, les perceptions et les dispositions des enseignants reproduisent la définition politique et administrative de l'école franco-ontarienne qui a créé les conditions qui nourrissent leur désorientation.

Ce ne sont là que quelques-uns des nombreux jugements que les chercheurs tirent de leur analyse des propos des enseignants. En somme, ils montrent à l'envi que la tâche de composer avec l'hétérogénéité dépasse largement les moyens et la préparation qu'on a donnés aux enseignants. L'analyse de cent manuels couramment employés à l'aide d'une grille à 30 points, qui complète l'enquête, confirme le manque d'appui au niveau du matériel pédagogique fourni. Les manuels n'amènent pas les enseignants à pratiquer l'approche communicative préconisée par le programme cadre, notamment en ce qui concerne l'interactivité en milieu communautaire ou en contexte réel, la variété des modes d'interaction en salle de classe, ou la réalisation d'une identité culturelle franco-ontarienne.

Un outil pour le changement

Ce compte rendu, forcément trop bref, ne rend pas pleinement compte de l'importance de cette recherche pour l'orientation de l'enseignement franco-ontarien dans les années à venir. Au delà du portrait de la situation qu'elle dégage (dont le pessimisme ne devrait pas surprendre), c'est le bagage conceptuel et, surtout, l'appareil méthodologique développé pour établir le profil du personnel enseignant qui fournit de nouvelles armes pour s'attaquer au problème. Cette recherche pionnière ouvre des voies pour la planification d'un projet de changement efficace, dont on ne pourra plus désormais remettre en question la nécessité, ni évacuer les dimensions de l'aménagement linguistique et culturel.

On remarquera cependant que ces dernières ont effectivement éclipsées les considérations d'ordre pédagogique annoncées par le titre du rapport. Cela reflète certes les propos émis par les enseignants mêmes. Pour compléter la preuve, il faut encore une étude de cas où les effets de diverses stratégies pédagogiques ou de modes d'interaction en salle de classe hétérogène sont étudiés sur le terrain.

Par exemple : quand un enseignant affirme que « parler français, ça vient du ventre », les chercheurs voient ici un propos dévalorisant sur la langue, résultant de l'impossibilité de valoriser celle-ci selon des schèmes élitistes. On aurait pourtant pu y voir l'expression d'une adhésion viscérale, émotive, à cette langue. Il faut s'en remettre au jugement des chercheurs qui ont pu saisir ce propos dans son contexte.

Normand Renaud

René Dionne, *Anthologie de la poésie franco-ontarienne*, Sudbury, Prise de Parole, 1991, 223 p.

J'ai déjà indiqué en d'autres pages (*Liaison*, 65, janvier 1992, 40-1) le plaisir que j'ai eu à découvrir l'anthologie de la poésie franco-ontarienne, compilée par René Dionne. Je n'y reviendrai donc pas ici. Cette anthologie est le résultat probant d'une recherche et d'une réflexion méticuleuses. Les anthologies existantes étaient loin d'être exhaustives et ne pouvaient constituer pour le chercheur une documentation sûre. En outre, l'anthologiste a su définir clairement les frontières conceptuelles du corpus littéraire franco-ontarien, ce qui l'autorise à inclure une grande variété d'oeuvres poétiques, du milieu du XIX^e siècle à aujourd'hui. Dans ce second article sur le même sujet, je me permettrai de commenter plus amplement la période de formation du corpus poétique franco-ontarien entre 1870, année de parution des *Laurentiennes* de Benjamin Sulte et 1957, celle du premier recueil de Maurice Beaulieu, *À glaise fendre* publié à Québec à compte d'auteur. Cette formation d'une écriture strictement outre-otaouaise n'est pas évidente; les écrits de cette époque

sont disparates et sporadiques. Mais Benjamin Sulte, William Chapman, Simone Routier, Alfred Garneau, Jules Tremblay, Pierre Trotier et Maurice Beaulieu sont, à bien des égards, des écrivains trop importants, ne serait-ce que pour leur influence sur la vie littéraire de la capitale, par exemple pour qu'on puisse aujourd'hui les passer sous silence. Leur présence dans l'anthologie proposée par René Dionne constitue une prise en charge du passé, essentielle à toute culture qui vante sa spécificité. L'anthologiste accorde à ces oeuvres les honneurs des commencements, et c'est de plein droit.

L'histoire de la poésie franco-ontarienne coïncide, dans ses débuts, avec celle des institutions fédérales, dont elle est souvent comme l'extension, et avec l'arrivée à Ottawa, après l'entente de 1867, d'un fort contingent de Canadiens-Français lettrés, attirés par le travail dans l'un ou l'autre des ministères nouvellement créés. Plusieurs, comme William Chapman et Alfred Garneau, seront traducteurs. D'autres, comme Jules Tremblay et Maurice Beaulieu, seront journalistes. Tous, ayant hérité de leur expérience des cercles littéraires québécois un certain idéal de la vie publique (masculin surtout), transféreront dans la nouvelle capitale nationale le désir de poursuivre une activité littéraire qui les avait jusque-là bien servis et avait fait la renommée — du moins en sont-ils persuadés — du Canada français. Cette période cruciale de l'histoire culturelle d'Ottawa, de 1870 à 1920 environ, reste encore à étudier. Elle a été occultée jusqu'à maintenant par une vision anglocentrique de l'histoire de la capitale. L'anthologie de René Dionne ne fournit, par la poésie, qu'un indice de l'effervescence littéraire et journalistique qui devait sans aucun doute rivaliser avec Québec et Montréal et faisait d'Ottawa un grand pôle culturel du Canada français.

Ces oeuvres ont-elles cependant autre chose en commun que leurs circonstances politiques? En un sens, bien qu'il y ait une ressemblance thématique évidente entre les *Laurentiennes* (1870) de Sulte, les *Québécoises* (1876) de Chapman et les *Poésies* (1906) de Garneau, par exemple, la réponse doit être certainement négative. Pourtant, chacun de ces écrivains se distingue, non seulement par son attachement plus ou moins marqué aux modèles romantiques français, mais aussi et surtout par son adhésion aux grandes idées politiques qui animent alors le milieu littéraire québécois. Or c'est par ce rapport souvent ambiguë avec le Québec que ces oeuvres peuvent nous intéresser aujourd'hui, en tant que lecteurs et lectrices de poésie résolument franco-ontarienne. En effet, dès sa genèse, la

poésie outaouaise pose la question de sa transparence par rapport au miroir québécois. Chez Sulte et Chapman, cette référence au Québec prend la forme d'une défense de la langue ancestrale. Le poème intitulé «Arriérés» de Chapman, cité par Dionne (pp. 27-29) en atteste. Chez d'autres écrivains, comme Jules Tremblay, dont l'oeuvre tout entière mériterait une étude minutieuse, l'intervention poétique annonce déjà les grands thèmes de l'indignité et de l'invisibilité collective qui constituent la poésie franco-ontarienne moderne. C'est le cas notamment du très beau poème, intitulé «La catalogue», que cite fort à propos René Dionne (p. 34). Ce qui caractérise finalement tous ces écrivains jusqu'à Maurice Beaulieu, c'est le sentiment indéniable de s'inscrire dans le tracé de l'histoire collective. Ce sentiment était-il confirmé par leur travail quotidien au gouvernement et par leur goût prononcé pour l'éloquence et le discours politique? Sans aucun doute. Mais il provenait probablement aussi de l'éloignement du Québec qui permettait une saisie plus globale de la «destinée» du Canada français dans l'histoire et du rôle déterminant que la poésie serait appelée à y jouer.

Dans tout cela, une seule exception est de taille : l'oeuvre importante de Simone Routier que nous savons gré à René Dionne d'avoir incorporée à son anthologie. Avant de s'absorber, après 1940, dans une problématique claudélienne de la rédemption, cette oeuvre majeure est, surtout dans *Les tentations* (1934), une véritable étude du désir, toujours insatisfait, toujours soumis à la «loi d'exil».

Comme on le voit, *l'Anthologie de la poésie franco-ontarienne* nous permet d'ouvrir les battants, de faire de l'ordre, de tracer des lignes de filiation, là où on croyait qu'il n'existait rien. Notre poésie a d'abord puisé dans le discours public; elle s'est inscrite dès le départ dans une tradition d'éloquence et d'intervention qui la définit toujours actuellement. Nous sommes redevables aux recherches et au sens de l'organisation de René Dionne de nous l'avoir indiqué avec une clarté décisive.

François Paré

Normand Renaud, «Roc'n Rauque» dans *Liaison*, novembre 1992

Dans son numéro de novembre 1992, LIAISON présentait un dossier de quinze pages, ROC'N'RAUQUE, sur la vie culturelle depuis vingt ans à Sudbury. Le rédacteur en chef avait bien pris la peine, dans l'éditorial, de glisser quelques paroles prudentes pour apaiser des susceptibilités hors Nord-Ontario, mais son intervention sur les ondes allait alimenter une mini-polémique qui, somme toute, devrait être bénéfique à la formule si la revue met au jour des dossiers analogues sur les autres régions.

De fait, la décision de confier à un seul individu la tâche de couvrir la matière comportait des risques. Il eût peut-être été plus simple et moins dérangeant de chercher plusieurs rédacteurs spécialisés; mais on aurait sans doute abouti à de nombreuses répétitions, vu la relative étroitesse de l'objet à étudier, et sûrement à une vision exagérément laudative, puisque chacun aurait tenté de faire briller l'objet de son étude. La forte personnalité de Normand Renaud et sa lucidité sur le milieu qu'il n'a cessé de hanter depuis des années sans jamais se mettre au premier plan l'habilitaient parfaitement à la tâche.

Six textes denses. D'abord une confession personnelle où il avait son «parti-pris» (mais, après tout, le mot n'a-t-il pas conquis ses lettres de noblesse?) pour «la ville noire». Puis un article bien documenté sur l'image de Sudbury dans les littératures ontarioise, québécoise et française; les nombreuses citations ne laissent guère de place au doute quant aux possibilités d'épanouissement qu'ont entretenues au cours du XX^e siècle les visiteurs et les résidents de la ville.

Les quatre autres articles racontent et analysent quatre aventures qui ont fait mentir dans les vingt dernières années ces sombres pronostics, celle de *Prise de Parole*, celle enfin de nombreux groupes de jeunes qui, dans les arts dramatiques et la chanson, sans parvenir à une institutionnalisation, sont les garants actuels de la vitalité culturelle.

Misant sur le bénévolat d'une population qui a su conserver l'esprit de frontière et sur le professionnalisme d'un petit nombre de cadres, le TNO réussit à éviter le piège des grandes machines importées et à entretenir la loyauté de son public. Des problèmes subsistent, qui entretiennent la flamme, pour la création d'un réseau

de tournées dans la province et l'aménagement d'une véritable salle de spectacle.

En ce qui concerne la Nuit sur l'Étang, Normand Renaud n'est pas aveugle sur les possibilités de dérapage pour une institution qui risque d'être la victime de son succès : la télédiffusion du spectacle provoque une fuite en avant dans la recherche de l'immédiatement efficace.

Prise de Parole, quant à elle, a su, après des débuts surtout dédiés à la création poétique, diversifier sa production et Normand Renaud peut avec brio répondre aux critiques à qui il a cédé un moment la parole : non, cette maison d'édition n'est pas exclusivement régionaliste; non, elle n'est pas la chasse gardée d'auteurs maison; non, elle n'est pas la planche de salut d'écrivains de second ordre.

Normand Renaud ayant lui-même occupé une place non négligeable dans toutes ces aventures, sa documentation est de première main. Mais son esprit critique sait bien lui faire apercevoir les limites de certaines expériences et l'humour n'est pas absent de certaines pages où, par la force des choses, il est amené à parler de ses anciens ou actuels employeurs. Bref, un ensemble riche, varié, personnel, qui, s'il a fait grincer quelques dents, devrait susciter une saine émulation pour les dossiers à venir et nous faire découvrir de nouvelles capitales.

Yves Lefier

Jean-Pierre Pichette, Le répertoire ethnologique de l'Ontario français. Guide bibliographique et inventaire archivistique du folklore franco-ontarien.

Jean-Pierre Pichette, directeur du département de folklore de l'Université de Sudbury, fait preuve d'un grand dynamisme et d'une vitalité peu commune depuis les trois dernières années : il a, entre autres, fait paraître deux livres et préparé un colloque international.

Il a d'abord publié *L'Observance des conseils du maître, Monographie internationale du conte type A.T. 910 B précédée d'une introduction au cycle des bons conseils (A.T. 910-915)*¹, pour lequel il s'est mérité la médaille Luc-Lacourcière 1991, attribuée annuellement par le CELAT (Le Centre d'études sur la langue, les arts et les traditions populaires des francophones en Amérique du Nord de l'Université Laval), à l'ouvrage marquant de l'année en ethnologie de l'Amérique française. Il a également mis sur pied et organisé en collaboration avec le Centre franco-ontarien de folklore un colloque d'envergure internationale consacré à l'oeuvre folklorique du père Germain Lemieux «L'Oeuvre du père Germain Lemieux, s.j. : bilan de l'ethnologie en Ontario français»,² qui a eu lieu à Sudbury les 31 octobre, 1^{er} et 2 novembre 1991. Il faut saluer enfin l'ouvrage qu'il vient de publier, *Le Répertoire ethnologique de l'Ontario français, Guide bibliographique et inventaire archivistique du folklore franco-ontarien*³, dont nous avons tôt fait de mesurer toute l'importance et l'utilité, lorsque, dès l'été 1990, l'auteur a généreusement accepté que, pour des fins de recherche, nous puissions consulter son manuscrit déjà largement avancé.

L'auteur expose clairement les paramètres de son travail. Le projet visait «à répertorier les sources imprimées, manuscrites, sonores et visuelles portant sur les traditions populaires franco-ontariennes, y compris les anthologies, les études et les thèses qui ont

1 Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, Coll. «Folklore Fellows Communications», n° 250; Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, Coll. «Les Archives de folklore», n° 25, 1991, 671 p.

2 La publication des actes de ce colloque est prévue au printemps 1993.

3 [préface de René Dionne], Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Coll. «Histoire littéraire du Québec et du Canada français», n° 3, 1992, 230 p.

été consacrées en tout ou en partie à ce sujet, mais à l'exception des productions audiovisuelles de type commercial, films, disques, bandes magnétiques audio et vidéo, émissions radiophoniques et télévisées»; et le folklore franco-ontarien, y précise-t-on, signifie dans cette compilation «tout document bibliographique ou archivistique portant sur les traditions orales, les coutumes et la culture matérielle des Canadiens français de l'Ontario du XVII^e siècle à nos jours» (pp. 1-4).

L'ouvrage, exclusif en Ontario français, regroupe une riche documentation et possède l'originalité de réunir deux outils de recherche complémentaires: un guide bibliographique et un catalogue des archives. Et que nous sachions, à l'exception des travaux et des publications menés principalement sous la direction du père Anselme Chiasson et de Ronald Labelle⁴ du Centre d'études acadiennes de l'Université de Moncton, il n'existe pas ou peu, ailleurs, d'ouvrage de ce type et de cette envergure.

Dédié au père Germain Lemieux, «ce Grimm canadien» dont les recherches lancées en 1948 et les nombreuses publications qui en sont issues ont institué les études ethnologiques en Ontario français et fortifié la conscience collective de la communauté franco-ontarienne, le Répertoire a comme premier mérite de proposer une perception et une perspective globales du folklore et de l'ethnologie en Ontario français, sans pour autant négliger l'apport de cet éminent folkloriste qui demeure la figure dominante de ce siècle en ethnologie franco-ontarienne. Ainsi le lecteur lira-t-il avec intérêt une *introduction* (pp. 19-42) qui, pour la première fois, se penche sur le contexte de toute cette documentation depuis le XVII^e siècle,

4 Nous pensons en particulier à l'ouvrage suivant : **Inventaire des sources en folklore acadien**, [préface du père Anselme Chiasson], Moncton, Centre d'études acadiennes (CEA), Université de Moncton, 1984, 194 p., qui fut précédé par la publication, toujours au CEA, d'un inventaire des archives, **Inventaire général des sources documentaires sur les Acadiens**, 1975, 525 p.; d'une bibliographie de volumes et de brochures, **Bibliographie acadienne; liste de volumes, brochures et thèses concernant l'Acadie et les Acadiens**, 1976, 76 p.; et d'un relevé des articles concernant les Acadiens dans les principales revues connues, **Bibliographie acadienne : liste des articles de périodiques concernant l'Acadie et les Acadiens des débuts à 1976**, 1977, 212 p. D'autres bibliographies contenant des informations sur le folklore ont paru depuis en Acadie et ailleurs, il n'est pas utile de les citer toutes ici.

l'analyse scrupuleusement, en trace l'évolution et marque l'apport et la contribution de chacun.

La première partie du répertoire (pp.45-152) présente le *Guide bibliographique* (659 inscriptions) qui contient quatre sections et les rubriques suivantes : les *ouvrages généraux* (nos 1-149) : instruments bibliographiques et répertoires, colloques et ouvrages collectifs, associations et centres, et folkloristes; la *littérature orale* [(nos 150-609), cette section couvre à elle seule les sept dixièmes de toute la partie bibliographique] : anthologies générales et souvenirs, genres (tradition orale, chanson, conte, légende, dicton, langue, autres genres mineurs; la *vie sociale* (nos 610-632) et la *culture matérielle* (nos 633-652). Dans la seconde partie (pp. 153-202) apparaît l'*Inventaire des archives* qui décrit de façon systématique près de 250 collections (nos 1-243) localisées dans une douzaine de centres. La description bibliographique contient une brève analyse de contenu, orientant le lecteur vers la matière folklorique franco-ontarienne, et énumère s'il y a lieu les comptes rendus de livres correspondant. La notice descriptive de chaque collection du catalogue des archives est présentée selon l'ordre alphabétique des patronymes des enquêteurs et est décrite avec beaucoup de minutie.

L'auteur n'a pas oublié, comme il se doit, de donner des *Précisions méthodologiques* (pp. 5-17) qui permettront au lecteur de tirer le meilleur profit de la consultation de ce répertoire; elles révèlent aussi le caractère sérieux de cet instrument de recherche, et jusqu'à quel point il repose sur de solides assises scientifiques, faisant appel à des travaux ou à des ouvrages reconnus en la matière. Ajoutons que les descriptions se conforment en tous points aux meilleurs règles de la science bibliographique.

À la fin de l'ouvrage, on trouve une série d'index généraux et d'index particuliers qui assurent une consultation rapide et efficace.

La première, composée d'un *Index onomastique* (pp. 203-219), avec renvois, et d'un *Index toponymique* (pp. 220-226) réfère à la fois au guide bibliographique et à l'inventaire des archives; et la seconde, d'un *Index thématique* (pp. 227-229) et d'un *Index des collections par dépôt d'archives* (pp. 229-230) réfère uniquement à l'inventaire des archives. Le répertoire contient également une carte géographique de l'Ontario français, six tableaux et une douzaine d'illustrations.

Unique en son genre, *Le répertoire ethnologique de l'Ontario français*, compose un outil de consultation et de travail incontournable dont le lecteur, quel qu'il soit, chercheur, professeur, étudiant

ou simple curieux, devra tenir compte s'il s'intéresse au folklore franco-ontarien. Mais qu'y découvrira-t-il?

En premier lieu, une introduction originale. Nous ne saurions suffisamment insister sur l'importance de cette partie de l'ouvrage, qui retrace, établit et définit, comme principal objet de recherche, tout le mouvement ethnologique franco-ontarien. Au fil des pages et de son intérêt, on lui rappellera par exemple que plus de 7 500 chansons, 700 légendes (dont 508 enregistrements inédits conservés dans les archives de folklore de l'Université de Sudbury depuis 1981), et 1 200 contes ont été consignés à ce jour en Ontario français. Que, parmi les chanteurs les plus prolifiques, certains en savaient plus de 100 : Edouard-Zotique Massicotte en a recueilli 169 auprès de Louis-Honoré Cantin (B : 150, 155, 233-235, 299-300; A : 172); le père Germain Lemieux en a enregistré 161 auprès de Adjutor Paré (A : 160) et 209 auprès d'Aldéric Perreault (B : 125-126, 382, 435; A : 160, 190); et Lucien Ouellet (B : 235 et A : 191), 203 chez Roger Lafrance. Que Marie-Caroline Watson-Hamlin, dans un ouvrage publié en 1884, *Legends of Le Détroit* (nos 568-569), rapporte la plus ancienne version canadienne connue de la chasse galerie. Et combien d'autres documents. Ces quelques exemples montrent un peu la variété des informations que contient le répertoire, et la facilité avec laquelle le lecteur peut le consulter.

Plus que quiconque, Jean-Pierre Pichette sait la contribution exceptionnelle du père Germain Lemieux au folklore franco-ontarien, et en publiant le contenu exhaustif de son oeuvre, il lui rend un des plus beaux témoignages qu'on lui ait transmis jusqu'à maintenant. Nous aurions pourtant souhaité que le répertoire rende meilleur compte d'un aspect inédit de son oeuvre. S'il ne le sait déjà, le lecteur apprendra que le père Germain Lemieux fut le premier folkloriste au monde à utiliser le magnétoscope dans l'enquête ethnographique, renseignement fidèlement consigné par Jean-Pierre Pichette (p. 40) et même si ce dernier a, à juste titre, volontairement écarté «les productions audiovisuelles de type commercial» de son projet, il aurait été approprié, croyons-nous, de faire exception dans ce cas et de procéder à l'inventaire et à la description des quelques 22 bandes magnétoscopiques que posséderaient le Centre franco-ontarien de folklore de Sudbury. Le répertoire ne signale-t-il pas, à un moment donné, l'existence de deux bandes vidéo produites en 1975-1976 par l'Office de la télécommunication éducative de l'Ontario (l'OTEO, c'est-à-dire la Chaîne française de TVOntario :

A : 190), auxquelles il faut ajouter, par ailleurs, la production, toujours par l'OTEO, d'un autre enregistrement vidéo réalisé cette fois conjointement par le père Germain Lemieux et René Brodeur en 1972⁵? Mais, au-delà de l'utilisation inédite de cet instrument de travail, il y avait surtout lieu de signaler aux chercheurs une nouvelle piste de recherche (le document audiovisuel), encore inconnue et inexplorée au Canada français, qui peut faire avancer l'étude du folklore.

Cette mission n'enlève rien à la valeur et à la qualité de l'ouvrage qu'une publication ultérieure viendra rapidement combler. Un chercheur s'attaquera bien un jour à l'inventaire et à la bibliographie descriptive et critique de la discographie, filmographie, iconographie et chronologie du folklore et du patrimoine vivant en Ontario français, ce dont, par exemple, le grand projet d'*Inventaire du patrimoine franco-ontarien* (IPFO), sous l'égide du Centre franco-ontarien de folklore, prend partiellement en compte depuis bientôt deux ans.

La publication du *Répertoire ethnologique de l'Ontario français*, instrument de recherche nécessaire, marque une étape capitale dans l'étude du folklore franco-ontarien. Et il est permis de penser que cet ouvrage prend d'abord et avant tout la forme d'une sollicitation ou d'une invitation auprès des chercheurs (et des futurs chercheurs) qui disposent à compter de maintenant d'un outil sans pareil pour mener ou amorcer leurs travaux. Il faut savoir gré à Jean-Pierre Pichette de l'avoir créé et mis à leur disposition.

Georges Bélanger

5 Office de la télécommunication éducative de l'Ontario (OTEO), «Barbaro-les-grandes-oreilles», enregistrement d'un conte (2^e version) d'Aldéric Perreault, produit conjointement par Germain Lemieux et René Brodeur dans la cadre de l'émission *Réalisation et pédagogie*, 1972, durée : 24 minutes et 24 secondes.

REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

PROTOCOLE DE SOUMISSION D'ARTICLES

A. ÉNONCÉ DE MISSION DE LA REVUE

La Revue du Nouvel Ontario est une revue interdisciplinaire qui publie des articles de fond, des résultats de recherche et des rapports de lecture d'intérêt franco-ontarien. De ce fait, la revue se veut un forum scientifique pour tous les chercheurs et toutes les chercheuses dont l'objet de recherche est l'Ontario français dans toutes ses dimensions.

B. LES MANUSCRITS

1. Format et longueur : Les manuscrits doivent être présentés sur une disquette DOS/WP 5.1 (5 ou 3). Ils ne doivent pas dépasser 30 pages (environ 23 000 mots) pour les articles et 3 pages (environ 1900 mots) pour les rapports de lecture. Les manuscrits dactylographiés ne sont pas acceptés.

2. Droits de citer : Les auteurs d'articles sont responsables de l'obtention des autorisations de citation, de reproduction, etc. quand des droits d'auteur s'appliquent.

3. Originalité : La revue a pour politique de ne publier que des articles inédits. Cette clause s'applique aussi quand l'article est simultanément soumis à plus d'une revue.

C. L'ARTICLE

1. Tableaux... : Les tableaux, graphiques, cartes, etc. doivent être consignés dans des fichiers séparés et présentés sur des feuilles séparées. Il est conseillé d'indiquer la place que doit prendre chaque tableau, graphique, etc. dans l'article. Pour cela il est important que vos pièces à insérer soient numérotées.

2. Citation : Si la citation est de cinq lignes ou plus, elle doit être inscrite, sans guillemets, en retrait par rapport au texte. Si la citation est de moins de cinq lignes, elle doit être guillemetée et intégrée au

texte. À la fin de la citation, on fournit, entre parenthèses, le nom de l'auteur, l'année et la page (Chomsky, 1988 : 35). Si le nom de l'auteur fait partie du texte, on indique l'année et la page entre parenthèses à la fin de la citation (1988 : 35).

3. Référence contextuelle : La référence contextuelle est souhaitable quand elle ne dépasse pas un seul nom et une seule date [i.e. Bourdieu (1990) estime que...]. Toutefois, au delà de ce seuil de tolérance, la référence contextuelle devient une entrave à lisibilité. Dans ce cas, il est conseillé d'en faire une note infrapaginale. Dans les références infrapaginales, les abréviations de renvoi (ibid, idem...) ne sont pas acceptables. Il est conseillé d'indiquer toujours les noms d'auteurs, les dates et les pages même si l'information est répétitive.

4. Notes : Toutes les notes doivent être en bas de page. Les notes bibliographiques ne doivent contenir que le nom de l'auteur, l'année et la page, le cas échéant; le détail bibliographique se retrouvant dans la bibliographie elle-même.

D. LA BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrage ou article d'un seul auteur :

(a) **Nom, Prénom (Année) :** Titre de l'ouvrage. Numéro de l'édition. Lieu d'édition : Maison d'édition, XXX p.

(b) **Nom, Prénom (Année) :** Titre de l'article, en Nom & Prénom du rédacteur : Titre de l'ouvrage. Lieu d'édition: Maison d'édition, p. XX-XX

(c) **Nom, Prénom (Année) :** Titre de l'article, en Nom de la revue. Lieu d'édition : Maison d'édition, Volume (Numéro) : XXX-XXX

2. Ouvrage ou article de deux auteurs ou plus

Nom, Prénom et Prénom Nom (Année) : [suite 1(a), 1(b), 1(c)]

3. Plus d'un ouvrage ou article d'un même auteur publiés la même année

Nom, Prénom (Année a) : [suite 1(a), 1(b), 1(c)]

Nom, Prénom (Année b) : [suite 1(a), 1(b), 1(c)]

4. Ouvrage sous presse

(a) **Nom, Prénom (Sous presse)** : Titre de l'ouvrage. Lieu d'édition : Maison d'édition.

(b) **Nom, Prénom (Sous presse)** : Titre de l'article, dans Prénom Nom du rédacteur : Titre de l'ouvrage. Lieu d'édition : Maison d'édition.

(c) **Nom, Prénom (sous presse)** : Titre de l'article, dans Nom de la revue. Lieu d'édition : Maison d'édition, Volume (Numéro) si connus

E. SOUMISSION

1. **Adresse** : Toute soumission doit être faite à l'adresse suivante
Directeur de la Revue du Nouvel-Ontario
Institut Franco-Ontarien
Université Laurentienne
Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6

2. **Copies** : Il faut faire parvenir trois (3) copies du manuscrit et la disquette formatée DOS/WP 5.1. Les copies du manuscrit ne doivent pas contenir le nom de l'auteur. Les copies du manuscrits doivent être à double interligne.

3. **Page-couverture** : Il faut inclure une page-couverture contenant le nom de l'auteur et son institution. Elle doit indiquer si le texte a servi de discours prononcé lors d'un colloque ou d'une conférence, etc. Si tel est le cas, il faut indiquer le nom, la date et la place de l'événement.

4. **Résumé** : Il faut inclure un résumé de l'article d'une page à double interligne (environ 330 mots)

F. PUBLICATION

1. **Évaluation** : Les manuscrits sont évalués par trois spécialistes externes.

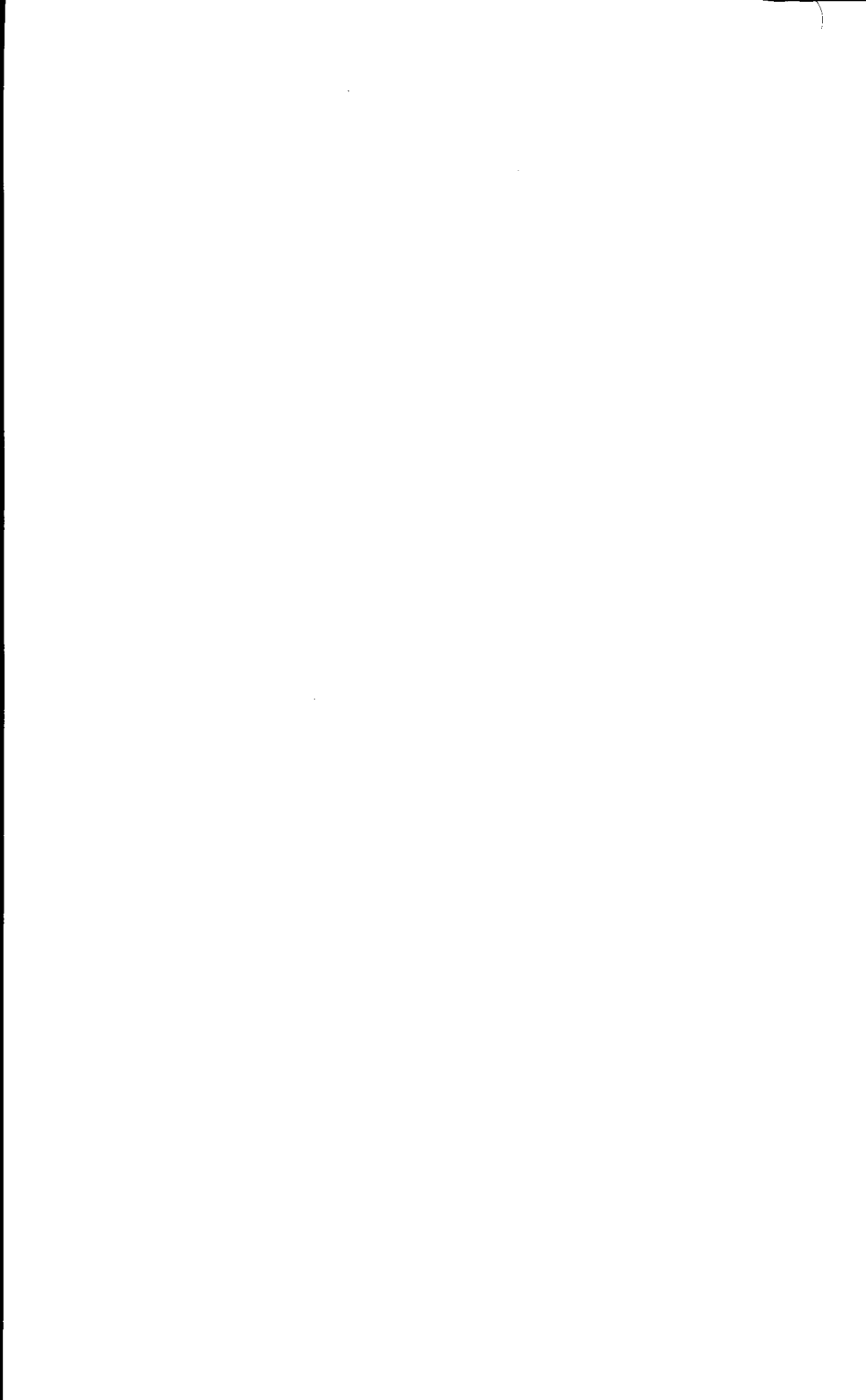
2. **Correction d'épreuves** : Une fois l'article accepté, les épreuves sont envoyées à l'auteur qui se chargera d'apporter les corrections mineures qui s'imposent. À cette étape, aucun changement de fond n'est permis.

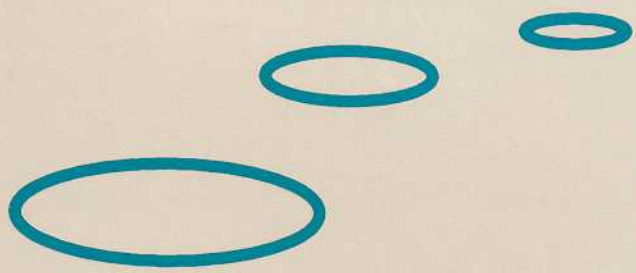
3. Délais : Entre l'acceptation de l'article et sa publication, il faut compter un délai de quatre à six mois.

4. Droits d'auteur : Les droits d'auteur appartiennent exclusivement au Comité de rédaction de la Revue du Nouvel-Ontario.

5. Rémunération : La politique de la revue consiste à ne pas rémunérer les travaux soumis à la publication. Toutefois, en guise de reconnaissance, la revue offre un numéro gratuit de la revue et cinq tirés à part de l'article à l'auteur d'un article. Quant à l'auteur d'un rapport de lecture, il recevra seulement un numéro gratuit de la revue.







Présentation

Annette Ribordy

Entrepreneurs : pourquoi? comment? quoi?

Jean-Charles Cachon

Les entrepreneurs franco-ontariens

Rena Blatt

La sécurité dans l'insécurité

François-Xavier Ribordy

Alphabétiser la jeunesse franco-ontarienne : quels défis à l'horizon?

Robert Arseneault

Les luttes pour les écoles secondaires franco-ontariennes

David Welch

Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social

Simon Laflamme et Jacques Berger

Hommage posthume à deux membres de l'I.F.O.

Négocier sa francophonie en Ontario

† Jacques Roy

Évaluation de la communication au moyen de tests

† Michael Canale

Comptes rendus de lecture
