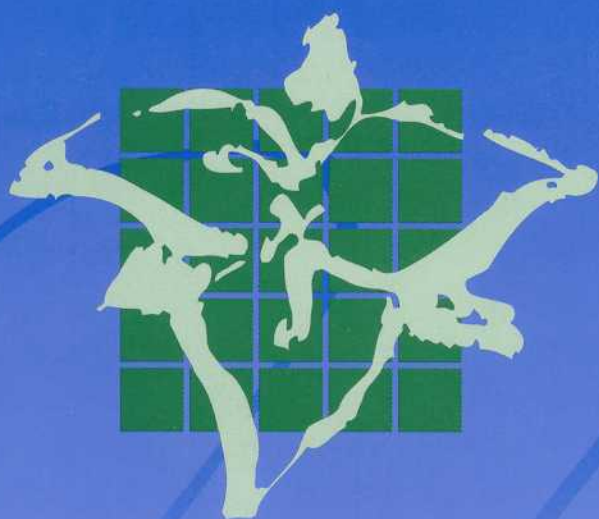


# REVUE DU NOUVEL ONTARIO



Numéro 23

1999

## **Revue du Nouvel-Ontario, numéro 23**

**1999**

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.

Ce numéro est réalisé grâce à une subvention du CRSHC et à l'appui de l'Université Laurentienne.

Tous droits réservés  
© Institut franco-ontarien, 1999  
ISSN 0708-1715

## INSTITUT FRANCO-ONTARIEN

L'Institut franco-ontarien a été fondé en 1976 par un groupe de professeurs de l'Université Laurentienne afin de promouvoir la recherche, la publication et la documentation sur l'Ontario français. Depuis sa fondation, l'Institut poursuit ces trois objectifs, tout en gardant sa raison d'être principale, soit le développement d'une communauté de chercheurs et de chercheuses, vouée à la production de connaissances sur l'Ontario français. L'Institut a une mission unique en son genre, à savoir celle d'étudier l'Ontario français, celle de regrouper des chercheurs et des chercheuses provenant de toutes les régions de l'Ontario, celle d'encourager la recherche scientifique et la diffusion des résultats en français.

L'Institut publie la *Revue du Nouvel-Ontario*, la collection Fleur-de-trille et la collection Universitaire. Pour favoriser la publication en Ontario français, il s'associe régulièrement à la Série monographique en sciences humaines de l'Université Laurentienne, à l'ACFAS-Sudbury et à la maison d'édition Prise de Parole.

---

## COMITÉ DE RÉDACTION

Directeur :	Rachid Bagaoui
Responsable scientifique :	Yvon Gauthier
Responsable des chroniques et des comptes rendus :	Georges Bélanger
Responsable administrative :	Sylvie Lafortune

## COMITÉ CONSULTATIF

André Belley	Université du Québec, Trois-Rivières
Donald Dennie	Université Laurentienne, Sudbury
René Dionne	Université d'Ottawa, Ottawa
Louis-Jacques Filion	Université du Québec, Trois-Rivières
Julien Harvey	Centre Justice et Foi, Montréal
Frank McMahon	Université l' Alberta, Edmonton
Joan Mount	Université Laurentienne, Sudbury
Hans-J. Nederehe	Universitat Trier, Trier (Allemagne)
Normand Renaud	Radio-Canada, Sudbury
Jean Robidoux	Faculté d' Administration, Sherbrooke
Paul Ruest	Collège Universitaire de Saint-Boniface, Manitoba
Pierre Savard	Université d'Ottawa, Ottawa
Geoffrey Tesson	Université Laurentienne, Sudbury

## Table des matières

---

### Présentation

Rachid Bagaoui .....	7
----------------------	---

---

### Articles

Les réseaux formels de relations comme  
facteur de développement économique

Rolland LeBrasseur et Yves Robichaud .....	9
--	---

Le test provincial de troisième année en  
lecture, écriture et mathématiques

Yves Herry et Doris Rondeau .....	33
-----------------------------------	----

L'éducation pour l'Ontario français : des  
acquis aux incertitudes

Louis-Gabriel Bordeleau .....	71
-------------------------------	----

L'échec scolaire : un phénomène de la  
psychologisation des écoles. Essai

Yvon Gauthier .....	93
---------------------	----

**Chronique**

Michel-Francis Lagacé ..... 113

**Comptes rendus**

Marko Roy ..... 125

Alain Daoust ..... 131

---

## Présentation

---

Ce numéro de la *Revue du Nouvel-Ontario* présente quatre articles, une chronique et deux comptes rendus critiques.

Les articles de ce numéro traitent de la question de l'économie, de la langue française et des politiques éducationnelles.

Dans le premier article, Rolland Lebrasseur et Yves Robichaud examinent le rôle potentiel des réseaux formels comme facteur de développement économique local. Prenant appui sur un sondage effectué auprès des gens d'affaires de la région de Sudbury ainsi que la trajectoire parcourue jusqu'à la création d'un regroupement de gens d'affaires, les auteurs identifient certaines conditions nécessaires à la création d'un regroupement d'affaires.

Dans un deuxième article, la contribution de Yves Herry et Doris Rondeau porte sur le test provincial de troisième année en lecture, écriture et mathématiques. Plus spécifiquement, les auteurs s'intéressent au processus d'élaboration du test provincial. Il présente les caractéristiques générales de la trousse d'évaluation, ses principes d'élaboration, ses composantes et les activités d'évaluation en lecture, en écriture et en mathématiques.

Dans un autre ordre d'idée, l'article de Louis-Gabriel Bordeleau s'intéresse aux acquis et aux incertitudes du système de l'éducation pour l'Ontario français. L'article fait un bilan de l'ensemble des composantes de l'éducation en langue française et le rôle qu'il doit jouer pour répondre aux besoins de la collectivité franco-ontarienne.

L'article de Yvon Gauthier porte de manière particulière sur la question de l'échec scolaire. Sans passer sous silence les conséquences de ce phénomène sur les élèves et les écoles elles-mêmes, l'auteur tente de comprendre les causes de l'échec scolaire. Dans cet article l'auteur examine l'hypothèse de la psychologisation des écoles et discute quelques pistes de solutions.

Rachid Bagaoui  
Directeur de la revue



**Les réseaux formels de relations  
comme facteur de  
développement économique**

Rolland LeBrasseur et  
Yves Robichaud

De nos jours, le développement économique est devenu une préoccupation locale. Afin de soutenir l'économie locale, les gens croient qu'ils doivent créer leurs propres solutions comme la création d'emplois et l'appui aux entreprises existantes. Avec la restructuration de l'économie entamée dans les années 1980 et poursuivie dans la présente décennie, les PME sont devenues le moteur de la création d'emplois (GREPME, 1994). Le phénomène est d'autant plus poussé dans les régions en dehors des grands centres urbains. Par exemple, Carrier et Billette (1994) ont étudié la dynamique économique d'une micro-région périphérique (St-Georges de Beauce au Québec) où il existe une forte concentration de petites et moyennes entreprises (PME).

Inspirés par l'importance des relations sociales entre entreprises (Granovetter, 1985) et par la théorie de structuration (Giddens, 1987), les chercheurs ont fait ressortir l'influence de plusieurs facteurs sociaux dont l'existence d'une forte coopération entre les gens.

Dans le même ordre d'idées, Gagnon (1995) a identifié quatre stratégies en vue d'un développement local viable dont la valorisation de l'identité ou d'un sentiment d'appartenance. Pour Paquet (1993), qui s'est penché sur le cas franco-ontarien, la mise en place d'un espace économique franco-ontarien se fera par l'interaction de la fierté ethnoculturelle, l'appréciation de la connaissance locale et une stratégie de réseaux (le noyautage au niveau local et l'alliance des institutions au niveau provincial).

Avec la montée du développement local, on se rend compte que le principe d'association libre et d'entraide agit depuis longtemps dans le secteur traditionnel des affaires. Les gens d'affaires francophones de l'Ontario n'y échappent pas. Qu'ils soient entrepreneurs ou gérants, ils tentent de se doter d'outils pour assurer la réussite de leur entreprise. En effet, depuis les années 1980, les Franco-Ontariens de certaines villes se sont dotés d'organismes économiques et le travail continue (Robichaud et LeBasseur, 1995). Plus particulièrement, on est témoin actuellement dans la région de Sudbury de la création d'un regroupement de gens d'affaires francophones.

C'est dans ce sens que le présent article propose d'examiner de plus près le rôle potentiel des réseaux

formels de relations dans le développement économique local. De plus, en prenant appui sur un sondage mené auprès de gens d'affaires de la région de Sudbury ainsi que sur le cheminement parcouru jusqu'à la création du regroupement, cet article identifie certaines conditions nécessaires à la création d'un regroupement de gens d'affaires. Le présent article prendra la forme suivante : d'abord nous aborderons le concept de réseau, pour ensuite présenter l'historique du regroupement des gens d'affaires francophones de Sudbury (y compris les résultats d'un sondage).

### **Qu'est-ce que le concept de réseau en affaires ?**

Le concept de réseau en affaires se définit comme le processus d'établir des rapports, d'obtenir de l'information et de développer des ressources essentielles. Le groupe de personnes avec lequel l'entrepreneur discute de sujets d'affaires et obtient certaines ressources, constitue son réseau de relations (Staber, 1993). Un réseau peut avoir de multiples formes, mais en général, il représente une organisation établie sur une base volontaire, ce qui implique davantage que de simples activités sociales. C'est un forum permettant l'échange d'informations et qui offre aux gens d'affaires un outil efficace de développement personnel et organisationnel (Yanagida, 1992).

Pour obtenir de tels résultats, différentes activités sont nécessaires, comme participer à des regroupements de gens d'affaires, assister à des séminaires et discuter avec des amis ou collègues à propos de sujets d'affaires. L'éventail des activités peut être vaste et dépendra des occasions disponibles dans le milieu. À savoir si la

participation à ces activités rapportera des bénéfices à l'entreprise, cela ne pourra être mesuré qu'après un certain temps. Il va sans dire que développer et maintenir un réseau de relations requiert du temps et, pour cette raison, l'entrepreneur se doit d'être très sélectif dans le choix de ses réseaux.

L'importance du concept de réseau n'est plus à démontrer puisqu'il se retrouve dans bon nombre de publications récentes et constitue le phénomène majeur des dernières années (Szarka, 1990). La plupart des recherches sur le sujet des réseaux s'accordent pour dire que c'est un des éléments clés de la performance entrepreneuriale. Ainsi, plus un entrepreneur a un réseau élaboré ou développé, et plus il en tirera profit, meilleures seront ses chances de succès (Fillion, 1990).

Le concept de réseau dans les PME est surtout synonyme de circulation d'informations. Or, beaucoup d'entrepreneurs, à cause de leurs ressources limitées, n'ont ni la capacité, ni le temps requis pour accéder librement à cette information, ce qui peut parfois restreindre leur développement et, du même coup, le développement économique local. Selon les études du Conseil économique du Canada sur le développement local (1989), le manque d'informations, pierre d'assise du développement économique moderne, représente l'un des principaux handicaps des collectivités éloignées des grands centres (GREPME, 1994). Le concept de réseau permet de faire le lien entre l'entrepreneur, les résultats organisationnels, et le développement économique local, en rendant accessible à l'entrepreneur l'information véhiculée dans l'environnement de l'entreprise. De

même, la plupart des réseaux formels locaux font partie de super-réseaux (ex. : Ontario Chamber of Commerce) et de plus, certains membres de ces réseaux ont des appartenances extra-locales ce qui permet une large circulation de l'information.

Les réseaux de relations peuvent être de type formels ou informels. Le réseau de type formel comprend les institutions financières, les avocats, les Chambres de commerce ainsi que les agences gouvernementales à caractère économique (ex. : Fednor). Selon Proulx (1988), le réseau formel ou utilitaire est plutôt horizontal ou tactique et vise à améliorer indirectement le fonctionnement des organisations. Le réseau informel est constitué de la famille, des amis, des anciens employeurs et collègues de travail. Birley (1985) et Robichaud et McGraw (1993) ont constaté que les entrepreneurs diminuent leur utilisation des réseaux informels à mesure que leur entreprise se développe.

Dubini et Aldrich (1991) croient que les réseaux font preuve d'un comportement particulier en affaires à cause de la longue durée des relations : la confiance mutuelle, la certitude et l'engagement (« voice ») pour résoudre les plaintes. Nous croyons que ces qualités sont accentuées dans les réseaux formels à cause de la visibilité des interactions, de la légitimité du statut du regroupement et de l'engagement des officiers.

Les réseaux formels se divisent en deux catégories : les réseaux à caractère social et ceux à caractère économique. Selon les oui-dire des gens, jusqu'à récemment, les Franco-Ontariens se rassemblaient par le

biais des clubs Richelieu et Chevaliers de Colomb, et des équipes sportives. Bien que ces organismes sociaux aient varié selon la prépondérance du français, ils étaient et demeurent toujours des lieux de rassemblement et des occasions de réseautage.

Il existe deux sources de motivation pour l'appartenance à un réseau formel, à savoir les besoins économiques et sociaux. Par besoins économiques, on entend les besoins des gens d'affaires de connaître et de maîtriser leur environnement économique. Par exemple, sur le plan local, il s'agira des questions relatives au stationnement, à la circulation routière et aux piétons, aux heures d'ouverture, à la publicité et à l'apparence du quartier. Dans un contexte politique, il sera plutôt question du fardeau fiscal, des lois et des règlements municipaux et autres, et du climat économique.

Par besoins sociaux, on fait allusion à des situations qui donnent l'occasion à des gens de se rassembler pour affirmer leur identité, se valoriser, se sécuriser ou, tout simplement, pour échanger des idées et se divertir. Différents organismes privés ou publics répondent déjà à ces besoins. On n'a qu'à penser aux organismes tels que la Chambre de commerce, les Richelieu pour n'en nommer que quelques-uns. Notre étude cherche à éclaircir le rôle actuel et potentiel des réseaux chez les entrepreneurs et gérants franco-ontariens. Nous référons le lecteur à Robichaud et LeBrasseur (1995) pour l'histoire économique de la communauté franco-ontarienne. Avant de présenter l'exemple de Sudbury, nous nous devons de bien définir les groupes cibles.

## **L'entrepreneur et le gérant**

Les gens d'affaires se divisent en deux groupes distincts : les entrepreneurs et les gérants. La définition d'entrepreneur retenue est d'ordre général et s'inspire de la définition de Gasse et D'Amboise (1980) : c'est un individu qui participe dans une proportion importante, au capital de l'entreprise et qui prend une part active aux décisions relatives à l'orientation de l'entreprise et à la solution de ses problèmes quotidiens. Cette définition comprend donc les individus qui fondent, achètent, héritent ou encore qui se joignent à l'entreprise suite à un achat d'actions. La définition du gérant est semblable sauf qu'il ne participe pas au capital de l'entreprise et joue un rôle moins dominant dans la prise de décision. Sexton et Bowman-Upton (1991) ont résumé les différences entre ces deux groupes de la façon suivante : les entrepreneurs exploitent les ressources tandis que les gérants supervisent les ressources qui appartiennent à l'entrepreneur. Comparés aux gérants, les entrepreneurs sont plutôt indépendants et peuvent souffrir de problèmes de communication et de solitude.

La littérature fait état de certaines différences au niveau des attitudes et des valeurs de ces deux groupes. Une récente étude (Fagenson, 1993) révèle qu'ils n'ont pas les mêmes attentes dans la vie. Tandis que les gérants préfèrent profiter des plaisirs de la vie et appuyer l'autrui, les entrepreneurs veulent être libres d'accomplir et de réaliser leur potentiel. Ainsi, si on considère que la présence d'un réseau est un des éléments clés pour réussir en affaires et que l'entrepreneur semble plus préoccupé

par la réalisation de son potentiel que ne le sont les gérants, alors on peut avancer que les entrepreneurs auront tendance à participer plus activement aux regroupements que les gérants. Cependant, les gérants pourraient se servir des regroupements pour se faire mieux connaître et pour se trouver de nouveaux clients. Les gérants sont aussi plus disposés à participer aux rencontres sociales puisqu'ils sont moins centrés sur eux-mêmes.

Yanagida (1992) ne fait pas de distinction entre les entrepreneurs et les gérants : tous les gens d'affaires peuvent bénéficier d'un « business club » pour se défaire des routines et générer de nouvelles idées et de nouvelles approches. Il est question de d'entrepreneurship et d'intrapreneurship (MacMillan, 1985). Dans la prochaine section, nous présenterons brièvement l'historique du regroupement de Sudbury et du sondage qui, dans une certaine mesure, a guidé ses actions.

### **Historique du regroupement des gens d'affaires francophones de Sudbury — Le début en 1993**

Voici un exposé chronologique des événements relatifs à la mise sur pied du regroupement des gens d'affaires francophones de la région de Sudbury. Le tout débute en février 1993 lors d'une conférence d'affaires réunissant une quarantaine de personnes à l'Université Laurentienne. Lors de cette réunion, les gens présents identifient le besoin de créer un regroupement local de gens d'affaires francophones et proposent d'effectuer un sondage comme première étape de ce processus. Durant l'été 1993, le sondage est réalisé grâce à l'appui de la



Chambre économique de l'Ontario et des caisses populaires de la région de Sudbury. Les résultats sont présentés dans la prochaine section et les événements postérieurs (automne 1993-1997) au sondage dans la section suivante.

## **Sondage**

Le sondage, effectué auprès de la communauté d'affaires de la région de Sudbury (Sudbury et la région avoisinante), tentait d'évaluer la participation des gens d'affaires aux réseaux formels et de mesurer leur intérêt quant à la création d'un regroupement de gens d'affaires francophones dans la région. À cette fin, notre échantillon ne tient compte que des entrepreneurs et des gérants d'entreprises qui ont participé au sondage.

## **Méthodologie**

Ce sondage téléphonique reposait sur un questionnaire comportant des questions fermées avec des réponses à choix multiple. Pour la préparation de ce questionnaire, un présondage a été effectué; neuf hommes et neuf femmes, représentant les secteurs clés de la région, ont été interviewés individuellement. Pour s'assurer ensuite de la validité du questionnaire, nous avons administré un prétest auprès de huit personnes faisant partie de notre population cible. Suite à cette étape, quelques corrections mineures ont été apportées. Afin d'assurer un contrôle de la qualité, les enquêteurs sélectionnés pour ce sondage reçurent une brève formation afin de normaliser leur comportement et leur méthode de communication. L'établissement d'une

procédure et une simulation d'appel ont suffi à cette fin. Le critère de trois appels avant l'abandon fut adopté.

Le sondage a été effectué auprès d'une population cible de 367 intervenants francophones. Pour l'échantillonnage, nous avons utilisé plusieurs sources dont la principale était le Répertoire des gens d'affaires francophones du Nord-Est de l'Ontario (Les Promotions Nordcom, 1992-1993). Cent quinze personnes ont participé, soit un taux de réussite ajusté de 35 pour cent, en tenant compte des raisons justifiant la non-participation au sondage. De ce nombre, 68 répondants étaient des entrepreneurs et 29, des gérants. C'est à partir de cet échantillon de 97 répondants que sont présentés les résultats suivants.

### **Profil des répondants**

Le Tableau 1 présente les caractéristiques personnelles des répondants telles que l'âge, le sexe et le niveau d'éducation.

Certaines généralités ressortent du Tableau 1. D'abord, les répondants sont majoritairement des hommes (78 pour cent), avec une médiane d'âge de 41 ans et une scolarité assez élevée, puisque 43 pour cent de ceux-ci possèdent un diplôme collégial ou universitaire. Cependant, si l'on compare les deux groupes, on note que les entrepreneurs sont plus âgés ( $\chi^2 = 14,5$ ,  $D = 3$ ,  $p < 0,01$ ) et moins éduqués ( $\chi^2 = 14,3$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ) que les gérants. Une étude de Robichaud et McGraw (1993) auprès de 209 entrepreneurs franco-

**Tableau 1**  
**Âge, sexe et niveau d'éducation des répondants**

Caractéristiques personnelles		Entrepreneurs (n=68)	Gérants (n=29)	Total (n=97)
Âge	20-29 ans	8	7	15
	30-39 ans	15	14	29
	40-49 ans	23	7	30
	50 ans et +	22	1	23
Sexe	Féminin	12	9	21
	Masculin	56	20	76
Diplôme (collégial/ universitaire)	Oui	21	21	42
	Non	47	8	55

phones du Nord-Est de l'Ontario appuie ces résultats; cette étude révélait que l'entrepreneur type est âgé en moyenne de 41 ans et que dans 56 pour cent des cas, il possède moins de 13 ans de scolarité.

### Résultats — L'ensemble

Les questions qui se posent sont les suivantes : en premier lieu, les intervenants interrogés font-ils partie d'organismes économiques ou sociaux existants et, en second lieu, quel savantages recherchent-ils et en sont-ils satisfaits ?

En réponse à la première question, 55 des 97 répondants (57 pour cent) se disent membres d'un organisme économique.

Du point de vue social, le taux de participation obtenu est un peu moins élevé, puisque 32 des 97 répondants (33 pour cent) font partie d'un organisme social quelconque. La Chambre de commerce, les caisses populaires et la Corporation de développement de Sudbury constituent les organismes économiques les plus populaires tandis que le club Richelieu et le club des Patriotes sont les deux organismes les plus convoités au niveau social.

On a mesuré l'appartenance à un ou plusieurs organismes de deux façons : (1) l'appartenance simple (oui ou non), et (2) l'appartenance multiple (un compte : 0, 1, 2, etc.). Ces variables ont été créées séparément pour les organismes sociaux et économiques. Il en est ressorti qu'un répondant sur trois ne fait partie ni d'un organisme économique, ni d'un organisme social. Seulement 28 pour cent étaient membres de deux ou trois organismes économiques et 20 pour cent de deux organismes sociaux ou plus.

### **Résultats — Les entrepreneurs et les gérants**

Lorsqu'on analyse individuellement les résultats présentés au Tableau 2, on remarque que les entrepreneurs participent davantage aux regroupements économiques que les gérants.

En effet, 60 pour cent des entrepreneurs se disent membres d'organismes économiques en comparaison avec 48 pour cent pour les gérants. Au niveau social, les deux groupes de répondants se situent au même niveau avec 34 pour cent de participation. Cependant, une plus

**Tableau 2**  
**Degré d'appartenance des entrepreneurs**  
**et des gérants aux réseaux formels**

	Aucune appartenance (pour cent)	Organismes économiques (pour cent)	Organismes sociaux (pour cent)	Appartenance aux deux (pour cent)
Entrepreneur (n=68)	35	60	34	28
Gérant (n=29)	31	48	34	14

forte proportion d'entrepreneurs fait partie des deux types d'organisations en même temps (28 pour cent versus 14 pour cent). Ces différences sont significatives (Chi carré = 7,7, D = 3, p = 0,05). Ces résultats viennent appuyer l'hypothèse soulevée au début qui sous-entendait une participation plus active des entrepreneurs aux regroupements.

Si on regarde maintenant les avantages recherchés par les deux groupes (Tableau 3), l'analyse révèle qu'au niveau économique, les entrepreneurs favorisent beaucoup plus les choix du groupe de pression (76 pour cent), suivi de très près par le groupe de discussion de problèmes d'affaires (73 pour cent). Au niveau social, la possibilité de rencontres amicales fait l'unanimité chez les entrepreneurs (100 pour cent). Quant au groupe des gérants, l'échange d'idées (71 pour cent) et le réseau (71 pour cent) constituent les choix les plus recherchés au niveau économique. Comme les entrepreneurs, les gérants sont aussi orientés vers l'aspect social puisqu'une forte proportion (70 pour cent) préfère les rencontres amicales et la fréquentation des gens d'affaires franco-phones.

**Tableau 3**  
**Avantages obtenus par les entrepreneurs et les gérants**  
**selon l'appartenance à un organisme économique ou social**

	Entrepreneurs		Gérants	
	Écon. (n=42) pour cent	Social (n=22) pour cent	Écon.. (n=14) pour cent	Social (n=10) pour cent
Groupe de pression	76	14	50	30
Discussion problèmes d'affaires	3	36	64	60
Réseau	61	55	71	60
Échange d'idées	63	36	71	60
Rencontres amicales	51	100	50	70
Fréquentation gens d'affaires	37	73	45	70
Prestige	32	14	25	20
Bénéfice économique	10	9	7	0

L'analyse des données figurant au Tableau 3 a identifié seulement une différence significative entre les deux groupes : les entrepreneurs mettent plus d'accent que les gérants sur les rencontres amicales au sein des organismes sociaux (Chi carré = 7,3, D = 1,  $p < 0,01$ ). La seule autre différence d'importance (mais non significative) porte sur les organismes économiques : les entrepreneurs favorisent la pression politique plus que les gérants (Chi carré = 3,2, D = 1,  $p = 0,07$ ). Bien que les deux types d'organismes procurent des avantages appréciables aux gens d'affaires, les résultats démontrent

que l'organisme économique semble plus proche des préoccupations de l'entrepreneur.

Des comparaisons additionnelles furent établies sur certains énoncés utilisant l'échelle de Likert (ex. : très insatisfait (1) à très satisfait (4)). Les résultats statistiques qui sont présentés au Tableau 4 révèlent que les deux groupes diffèrent sur les quatre énoncés. Les entrepreneurs, même s'ils sont généralement satisfaits des avantages tirés de leur adhésion aux organismes économiques et sociaux, montrent un degré moins élevé de satisfaction que les gérants. Ils sont aussi moins disposés que les gérants à devenir membres d'un regroupement de gens d'affaires francophones.

Un index de fierté culturelle fut développé afin de mesurer le niveau de fierté francophone des répondants. Les trois énoncés qui suivent constituaient cet index :

- 1) Quand c'est possible, je fais mes affaires en français.
- 2) Les gens d'affaires francophones pourraient s'entraider davantage.
- 3) Je suis fier (fière) d'être francophone.

On procéda ensuite à sa validation au moyen de l'échelle de consistance « alpha » de Nunnally (1967). Le résultat obtenu de 0,7 a excédé la valeur de 0,5 suggéré par Nunnally (1967), confirmant ainsi la validité de l'index.

Il s'est avéré que les deux groupes ont démontré un niveau de fierté francophone très élevé, les entrepreneurs

**Tableau 4**  
**Comparaison d'énoncés entre les**  
**entrepreneurs et les gérants**

Énoncé		# de cas	Moyenne	Écart-type	t	p
Satisfait des avantages	Entrepreneurs	22	3,0909	,294	-2,16	<,05
	Gérants	10	3,4000	,516		
Satisfait des avantages pour argent	Entrepreneurs	41	2,8049	,511	-2,28	<,05
	Gérants	14	3,1034	,363		
Intéressé à devenir membre	Entrepreneurs	68	2,7647	,576	-2,87	<,05
	Gérants	29	3,1034	,409		
Fierté	Entrepreneurs	68	3,2402	,453	-2,02	<,05
	Gérants	29	3,4368	,399		

et les gérants obtenant des moyennes de 3,24 et 3,43 respectivement. Cependant, comme le laissent voir les résultats de l'analyse, les entrepreneurs ont un degré de fierté francophone un peu moins élevé que les gérants.

### Résultats — Le regroupement francophone

Quant au dernier objectif du sondage, soit l'évaluation de l'intérêt manifesté pour la création d'un regroupement de gens d'affaires francophones, voici quelques résultats assez révélateurs :

- 79 pour cent sont soit d'accord ou complètement d'accord pour devenir membres du futur regroupement des gens d'affaires francophones.
- les services les plus en demande correspondent en général aux avantages déjà obtenus des organismes économiques



existants. Les répondants semblent en vouloir le plus possible pour leur argent puisque tous les choix offerts, à l'exception de deux (club d'investissement et escompte) ont été sélectionnés dans des proportions de 80 pour cent et plus.

Une analyse de régression linéaire selon la méthode progressive fut exécutée sur la variable dépendante « intéressé à devenir membre » en incluant les variables socio-démographiques, l'appartenance aux organismes existants, la fierté culturelle et l'emploi (entrepreneur ou gérant). L'analyse a donné une équation significative ( $F = 11,9$ ,  $D : 3$ ,  $92$ ,  $p < 0,001$ ,  $R$  carré =  $0,28$ ). Les trois variables retenues sont notées ci-dessous avec leur poids Bêta :

Index de fierté	.38
Appartenance multiple aux organismes sociaux	.19
Entrepreneurs/Gérants	.19

L'intérêt à devenir membre d'un regroupement de gens d'affaires francophones est d'abord fonction de la fierté culturelle, ensuite et de façon moins importante, de l'appartenance à plusieurs organismes sociaux et de l'emploi de la personne (les gérants se montrent plus intéressés que les entrepreneurs).

### **Historique du regroupement des gens d'affaires francophones de Sudbury, 1994-1997**

Suite à ce sondage, une quarantaine de gens d'affaires se rencontrent, en janvier 1994, pour discuter

des résultats. Ils décident alors, à la lumière de ses résultats positifs, de créer un comité organisateur. Une campagne de recrutement est lancée en avril de la même année. Cependant, cette campagne de recrutement ne connaît pas beaucoup de succès puisque seulement une quarantaine de personnes répondent à l'appel. La raison évoquée pour expliquer le peu d'enthousiasme est la volonté des gens d'attendre que l'association fasse ses preuves.

En même temps que la campagne de recrutement est lancée, on décide de se tourner vers le gouvernement provincial pour obtenir de l'aide financière dans le but de doter le projet d'une structure plus solide (embauche d'un coordonnateur, etc.). Après de nombreuses discussions avec les fonctionnaires du gouvernement, ce dernier octroie une subvention de 15 000\$ au comité organisateur. Malheureusement, cette somme d'argent est bien au-dessous du plan budgétaire proposé au gouvernement et ne permettra pas au comité organisateur de mettre en œuvre le plan d'action. De plus, les membres du comité organisateur ne parviennent pas à attirer les entrepreneurs aux réunions du comité.

À la lumière de ces constats, le comité organisateur décide, en février 1996, de mettre fin à ses activités. Le comité conclut qu'en dépit du désir de se doter d'un organisme économique francophone, les gens d'affaires francophones et surtout les entrepreneurs, réussissent à remplir les besoins sous-jacents à ce désir par d'autres moyens.

## Discussions

Ce bref historique de la première tentative de création d'un regroupement fait ressortir certains points importants quant à l'explication de cet échec : premièrement, l'absence d'un noyau fort d'entrepreneurs à l'intérieur même du comité organisateur a nui à l'image projetée par ce dernier à l'ensemble des intéressés. Les entrepreneurs ne se sont pas reconnus dans cet organisme de développement local et ont décidé de s'abstenir d'y participer. Les entrepreneurs cherchaient d'abord des bénéfices pour leur commerce. L'approche managériale du comité organisateur mettait trop l'accent sur la planification du développement du regroupement et pas assez sur la livraison immédiate de bénéfices tangibles.

Deuxièmement, aucun des grands moteurs communautaires (par exemple la Fédération des caisses populaires) n'a appuyé le projet de façon significative et soutenue. Le comité organisateur ne pouvait donc pas compter sur un réseau légitime, solide et doté de ressources financières et organisationnelles.

Une seconde tentative de regroupement fait surface en décembre 1997. Le conseil d'administration du Carrefour francophone (anciennement le Centre des jeunes) tente d'intéresser le Collège Boréal à servir de catalyseur. C'est ainsi qu'en juillet 1998, la création d'un comité organisateur pour un regroupement de gens d'affaires francophones de la région de Sudbury est rendue publique (*Le Voyageur*, édition du 1<sup>er</sup> juillet 1998). Quelques signes prometteurs se dégagent de cette

nouvelle tentative : d'abord le comité est composé majoritairement d'entrepreneurs; ensuite le Collège Boréal s'engage à jouer le rôle de facilitateur et prévoit des initiatives semblables dans d'autres régions francophones du Nord-Est (Kapuskasung, Hearst, Elliot Lake, New Liskeard, Sturgeon Falls et Timmins). À cet effet, les campus satellites du Collège Boréal situés dans chacun de ces endroits serviraient de base de lancement au mouvement.

Ces deux tentatives font ressortir certains points de réflexion : premièrement la présence d'un intérêt chez les gens d'affaires pour la création d'un regroupement ainsi qu'un besoin d'identité culturelle ne sont pas des éléments suffisants en eux-mêmes pour assurer le succès d'une telle initiative. D'autres éléments additionnels, retrouvés dans la deuxième tentative, sont nécessaires pour assurer une telle réussite. Parmi ceux-ci, mentionnons la forte concentration, au sein du comité organisateur, de personnes que le regroupement cherche directement à représenter ainsi qu'un organisme communautaire à qui le développement économique local tient à cœur et qui possède la structure et les ressources pour venir en aide à une telle initiative.

La nouvelle tentative semble posséder ces deux éléments. Cependant, il reste à voir si l'ajout de ces éléments est suffisant pour assurer son succès. Il sera intéressant de suivre l'évolution de ce nouveau regroupement de gens d'affaires francophones de la région de Sudbury au cours des prochaines années ainsi que son impact sur le développement local.

## Conclusion

Il ne faut pas sous-estimer l'importance des réseaux formels de relations pour le développement économique local durable car ils constituent le pont entre l'activité génératrice de l'entrepreneur et le milieu socio-économique composé d'une variété d'agents et de ressources. La dynamique entre ces deux composantes détermine souvent le niveau de réussite de la PME et le développement économique de la localité. Cette dynamique a fait ses preuves au cours des années 1980 en tant que génératrice d'emplois dans un environnement turbulent et la tendance semble se maintenir dans les années 1990 (MICT, 1990; GREPME, 1994).

L'exemple de Sudbury démontre bien l'élan communautaire visant la création d'un regroupement de gens d'affaires pour l'épanouissement économique d'une minorité culturelle. Un tel regroupement, en répondant à un besoin d'identité culturelle, fournit un outil efficace de développement personnel et organisationnel. Cependant, il reste à voir si le regroupement francophone de la région de Sudbury, tel qu'il est actuellement, renferme tous les éléments nécessaires pour obtenir un succès durable. Et pourtant, ce n'est pas que le besoin n'existe pas car les Franco-Ontariens ont accumulé un certain retard à ce niveau. C'est un fait que les secteurs de la santé et de l'éducation ont monopolisé, jusqu'à présent, les efforts des Franco-Ontariens et que cela explique notre retard dans le domaine économique (Robichaud et LeBrasseur, 1995).

## Références

- Birley, S. (1985). « The role of networks in the entrepreneurial process ? », *Journal of Business Venturing* 1, 107-117.
- Carrier, M. et Billette, A. (1994). « Une étude empirique sur le développement local par l'entrepreneuriat : le cas de la région de St-Georges de Beauce » , *Les Actes du Congrès 1994 de l'Association des sciences administratives (ASAC)*, Halifax, 30-39.
- Dubini, P. & Aldrich, H. (1991). « Personal and extended networks are central to the entrepreneurial process », *Journal of Business Venturing*, 6, 305-313.
- Fagenson, E. (1993). « Personal value systems of men and women entrepreneurs versus managers », *Journal of Business Venturing*, 8, 409-430
- Fillion, L. J. (1990). « Entrepreneurial performance, networking, vision and relations », *Journal of Small Business Entrepreneurship*, 17(3), 3-13.
- Gagnon, C. (1995). « Développement local viable : approches, stratégies et défis pour les communautés », *Coopératives et Développement*, 26 (2), 61-82.
- Gasse, Y. (1993). « L'utilisation de diverses techniques et pratiques de gestion dans la PME », *Revue P.M.O.*, 3-11.
- Gasse, Y. et D'Amboise, G. (1980). Identification des difficultés managériales et des facteurs de succès dans les P.M.E. québécoises : une proposition de recherche, document spécial 80-34, Faculté des sciences de l'administration, Université Laval.
- Granovetter, M. (1985). « Economic Action and Social Structure : The Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91 (3), 481-510.

- Giddens, A. (1987). *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge.
- GREPME (1994). *Les PME : bilan et perspectives*, Les Presses interuniversitaires, Cap-Rouge, Québec.
- MacMillan, I. (1985). Progress in Research on Corporate Venturing, dans *The Art and Science of Entrepreneurship*, D. Sexton and R. Smilor (Editeurs), Cambridge MA, Ballinger Publishing.
- Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie (MICT) (1990). *La situation des petites entreprises — Rapport annuel sur les petites entreprises en Ontario*, Toronto, Publications Ontario.
- Les Promotions Nordcom Inc. (1992-1993). *Répertoire des gens d'affaires francophones du Nord-Est de l'Ontario*, 4<sup>e</sup> édition.
- Nunnally, J. (1967). *Psychometric Theory*, New York, Cambridge University Press.
- Paquet, G. (1993). « L'importance pour les Franco-Ontariens de prendre en charge leur développement socioéconomique », *Conférence prononcée devant la Fédération des Caisses populaires de l'Ontario et la Chambre économique de l'Ontario*.
- Proulx, M. (1988). *L'approche par les réseaux : un instrument d'analyse méso-économique*, Note de recherche du CER, no. 93, Aix-en-Provence.
- Robichaud, Y. et LeBrasseur, R. (1995). « L'évolution des gens d'affaires franco-ontariens », *Revue du Nouvel-Ontario*, 16.
- Robichaud, Y. et McGraw, E. (1993). « Le propriétaire-dirigeant francophone du Nord-Est ontarien : éléments d'un profil », *Revue du Nouvel-Ontario*, 15, 79-95.

- Sexton, D. & Bowman-Upton, N. (1991). *Entrepreneurship : Creativity and Growth*. New York, MacMillan Publishing.
- Staber, U. (1993). « Friends, acquaintances, strangers : gender differences in the structure on entrepreneurial networks », *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 11(1), 73-82.
- Szarka, J. (1990). « Networking and small firms », *International Small Business Journal*, 8(2), 10-22.
- Yanagida, I. (1992). « The business network : A powerful and challenging business tool », *Journal of Business Venturing*, 7, 341-346.



## **Le test provincial de troisième année en lecture, écriture et mathématiques<sup>1</sup>**

Yves Herry et  
Doris Rondeau

Depuis le début des années 1990, les gouvernements portent une attention particulière à la qualité des services éducatifs offerts à la population.<sup>2</sup> Le gouvernement ontarien s'inscrit dans cette tendance avec la création, en 1996, de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). L'OQRE a pour mandat de contribuer à rehausser le niveau de responsabilité et à améliorer la qualité de l'éducation en Ontario. Les fonctions de l'OQRE incluent l'élaboration d'un système provincial d'indicateurs du rendement, la mise en œuvre d'un programme complet d'évaluation du rendement des

---

1 Les auteurs désirent remercier l'OQRE et tous les membres de la faculté d'éducation et des conseils scolaires qui ont participé à l'élaboration du test provincial de troisième année.

2 Torrance, 1993.

élèves et la coordination de la participation de l'Ontario aux évaluations nationales et internationales. Ses activités lui permettent de rendre compte au ministre de l'Éducation et de la Formation, au public et au milieu scolaire de la qualité du système d'éducation et de formuler des recommandations visant à son amélioration.

Le mandat de l'OQRE inclut l'évaluation en lecture, en écriture et en mathématiques de tous les élèves de troisième année de la province, soit 138 000 élèves dont quelque 7 000 fréquentent les écoles françaises de l'Ontario. Pour l'élaboration des instruments de mesure, l'OQRE a mandaté deux équipes, une anglophone et l'autre francophone. Une équipe de recherche de l'Université d'Ottawa a été retenue pour élaborer la trousse d'évaluation destinée aux élèves francophones.

L'évaluation préconisée par l'OQRE s'inscrit dans le courant des programmes d'évaluation à grande échelle de type *performance-based evaluation*.<sup>3</sup> Lors de ces évaluations, les élèves doivent réaliser des tâches spécifiques leur permettant de démontrer l'éventail de leur capacité. Les productions des élèves sont évaluées selon des critères.<sup>4</sup> La plupart de ces programmes utilisent des niveaux de performance dont le nombre varie entre 4 et 6. Ils visent une évaluation globale de la performance en utilisant des grilles d'évaluation accompagnées la plupart du temps de copies types. Les copies types sont des productions d'élèves qui illustrent chacun des

---

3 Pierson & Beck, 1993; Novak, Herman & Gearhart, 1996.

4 Pierson & Beck, 1993.

niveaux de performance.<sup>5</sup> L'utilisation de cette forme d'évaluation provient d'une critique des formes traditionnelles d'évaluation, visant surtout les questions à choix multiple qui, selon plusieurs, permettent peu d'évaluer les habiletés de niveau supérieur.<sup>6</sup>

On retrouve des exemples de ces programmes d'évaluation dans plusieurs pays. Au Canada, le Conseil des ministres de l'éducation (1996) finance le Programme pancanadien d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) et des provinces comme l'Ontario<sup>7</sup> et l'Alberta (1992) financent leur propre programme d'évaluation. Les États-Unis ont développé des projets nationaux comme le *New Standards Project* (Resnick, Resnick & DeStefano, 1993), le *National Assessment of Educational Progress* (1990) et le *National Testing Network* (Wiener, 1989). Plusieurs états ont également développé leur propre programme d'évaluation. Parmi ceux-ci, mentionnons le *California Learning Assessment System*<sup>8</sup>, l'*Iowa Writing Assessment*<sup>9</sup>, le *Pennsylvania's Reading and Writing Assessment*<sup>10</sup> et le *Vermont Portfolio Assessment Program*.<sup>11</sup> Certains pays européens possèdent également des programmes d'évaluation. C'est le cas notamment du Royaume-Uni avec le *National Assessment in England*

---

5 Dyer, Thorne & Gump, 1994.

6 Arter & Spandel, 1992; Moss, Beck, Ebbs Matson, Muvhmore, Steele & Taylor, 1992; Gabrielson, Gordon & Engelhard, 1995.

7 OQRE, 1997.

8 California State Department of Education, 1994.

9 Witt, 1995.

10 Lock & Miller, 1992.

11 Koretz, Stecher, Klein & McCaffrey, 1994.

*and Wales*<sup>12</sup> et des Pays-Bas avec le *Dutch Educational Assessment Program*.<sup>13</sup>

L'analyse de ces programmes révèle que la plupart d'entre eux évaluent l'écriture,<sup>14</sup> mais que moins de la moitié s'intéressent à la lecture et aux mathématiques.<sup>15</sup> Les auteurs (Stenmark, 1989, 1992; Burton, 1996) reconnaissent la difficulté de créer des tests de type *performance-based* en mathématiques à cause de la nature du contenu à couvrir. Par exemple, les chercheurs du *Vermont Portfolio Assessment Program* soulignent qu'en mathématiques, ils ont dû compléter les portfolios par des épreuves incluant principalement des choix multiples, alors que l'évaluation de l'écriture n'a pas nécessité de tels ajouts.<sup>16</sup> L'analyse de ces programmes souligne également que peu d'entre eux s'intéressent à des élèves aussi jeunes que ceux de la troisième année. Quelques-uns visent des populations de quatrième année, mais la plupart portent sur des populations du secondaire ou de la fin de l'élémentaire. Finalement, aucune de ces évaluations ne visait simultanément une évaluation en lecture, en écriture et en mathématiques qui prenait la forme d'une unité intégrée d'enseignement et d'évaluation, comme c'était le cas pour les élèves de troisième année de l'Ontario.

---

12 Torrance, 1993.

13 Kuhlemeir, Van Den Bergh & Wijnstra, 1995.

14 Kuhlemeir, Van Den Bergh & Wijnstra, 1995.

15 Huot, 1990; Roid, 1994.

16 Koretz, Stecher, Klein & McCaffrey, 1994.

Cet article a pour but de présenter le processus d'élaboration du test provincial destiné aux élèves francophones de troisième année. Il présente les caractéristiques générales de la trousse d'évaluation, ses principes d'élaboration, ses composantes et les activités d'évaluation en lecture, en écriture et en mathématiques. Finalement, l'article décrit les étapes du processus d'élaboration de la trousse.

### **Les caractéristiques générales de la trousse d'évaluation**

L'appel d'offres de l'OQRE définissait les caractéristiques de la trousse d'évaluation. Elle devait prendre la forme d'une unité d'enseignement intégrée d'une durée de deux semaines et se conformer au *Programme d'études commun, Politiques et résultats d'apprentissage de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année*,<sup>17</sup> aux *Normes provinciales de langue de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année*<sup>18</sup> et aux *Normes provinciales de mathématiques de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année*.<sup>19</sup> Selon l'OQRE (1995, p.3), « le recours à une unité d'enseignement intégrée pour évaluer le rendement des élèves au niveau provincial concorde avec les politiques et les programmes scolaires en vigueur dans la province ».

Les activités de la trousse devaient se regrouper sous un thème et viser tous les champs du *Programme d'études*

---

17 MÉFO, 1995a.

18 MÉFO, 1995b.

19 MÉFO, 1995c.

*commun*, soit la langue, les mathématiques, les sciences et la technologie, les arts, la formation personnelle et les études sociales — l'individu et la société. Le thème de la trousse d'évaluation 1997 était *Vive le spectacle !* Elle était centrée sur le cirque et la magie. Pour les activités liées au cirque, nous avons pu compter sur la collaboration du Cirque du Soleil et de Cirqu'Art, une école de cirque pour enfants.

L'appel d'offres précisait que seuls les travaux de lecture, d'écriture et de mathématiques feraient l'objet d'une notation provinciale. Cette notation, de type *performance-based evaluation*,<sup>20</sup> faisait appel à des grilles d'évaluation à quatre niveaux de performance et à des copies types illustrant la performance des élèves à chacun des niveaux. Les enseignants n'étaient pas responsables de la notation des copies de leurs élèves. Ils faisaient plutôt parvenir les travaux à un centre de notation où des enseignants volontaires et spécialement formés effectuaient la notation.

Lors de l'élaboration du test, la notation fournissait pour chaque élève un niveau de performance en lecture, un second en écriture et un niveau de performance par domaine mathématique (géométrie et sens de l'espace, numération, traitement de données et probabilités, algèbre et modélisation et mesure).

La trousse devait aussi fournir des outils d'évaluation aux enseignants pour l'évaluation des

---

20 Novak, Herman & Gearhart, 1996.

activités dans les autres champs d'études, soit écoute et expression orale (langue), visionnement et représentation (langue), sciences et technologie, arts, formation personnelle et études sociales — l'individu et la société.

### **Les principes directeurs de l'élaboration de la trousse d'évaluation**

Comme première tâche, l'équipe de recherche a formulé les principes directeurs de l'élaboration de la trousse d'évaluation. Puisqu'elle prenait la forme d'une unité d'enseignement, les stratégies d'évaluation devaient être intégrées à la situation d'apprentissage et avoir une influence positive sur l'enseignement et l'apprentissage.<sup>21</sup> Cet élément revêt une grande importance, car les évaluations à grande échelle ont tendance à modeler les stratégies d'enseignement et d'évaluation des enseignants<sup>22</sup> et à servir de catalyseurs aux réformes du système d'éducation.<sup>23</sup> Puisque les enseignants ont tendance à modeler leur enseignement et son contenu sur le contenu de ces tests, les activités devaient faire appel à des habiletés de niveaux supérieurs comme la résolution de problèmes, de même que sur des connaissances et des valeurs importantes en éducation.<sup>24</sup>

---

21 Linn, Baker & Dunbar, 1991.

22 Gabrielson, Gordon & Engelhard, 1995; Moss, 1994; Torrance, 1993; McLean, 1990; Birenbaum, 1996.

23 Resnick, Resnick & DeStefano, 1993; Koretz, Stecher, Klein & McCaffrey, 1994.

24 Linn, Baker & Dunbar, 1991; McLean, 1990; Resnick & Resnick, 1990; Freedman 1993.

Les activités devaient également permettre d'extraire un maximum d'informations dans un temps limité pour porter un jugement valide sur la performance des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Il fallait tenir compte du temps que l'élève consacrerait à la réalisation des activités, mais aussi du temps requis pour noter les copies des élèves.<sup>25</sup> Les stratégies d'évaluation devaient aussi permettre de viser autant le processus que le produit et inciter l'élève à réfléchir sur son apprentissage. Finalement, puisqu'il s'agissait d'une évaluation mise en œuvre par les enseignants, il fallait prévoir des stratégies et des activités d'évaluation faciles à mettre en œuvre afin de s'assurer de la standardisation des procédures d'administration.<sup>26</sup>

### **Les composantes de la trousse d'évaluation**

La trousse d'évaluation incluait les composantes suivantes : 1) le guide de l'enseignant 2) les cahiers de l'élève 3) le matériel nécessaire à la réalisation des activités de la trousse et 4) les questionnaires fournissant des renseignements sur le contexte scolaire.

Le guide de l'enseignant comprenait tous les renseignements relatifs au test provincial de troisième année. Il visait à aider le personnel enseignant à en assumer l'administration. Le guide comprenait 148 pages divisées en 5 sections.

---

25 Birenbaum, 1996.

26 Koretz, Stecher, Klein & McCaffrey, 1994; Moss, 1994.



La première section traitait des considérations administratives liées au test de troisième année. Elle énonçait les buts de l'évaluation et les rôles et responsabilités de l'OQRE, des conseils scolaires, des écoles et du personnel enseignant dans le processus d'évaluation. Elle décrivait également les tâches de l'enseignant. La deuxième section présentait les documents de la trousse d'évaluation de même qu'un survol des activités et du déroulement de l'unité de travail. Cette section permettait à l'enseignant d'obtenir, en quelques pages, une vue d'ensemble des activités de la trousse. La troisième section présentait les considérations théoriques concernant l'enseignement et l'évaluation de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Pour chacun de ces domaines, elle précisait le contexte théorique qui avait présidé à l'élaboration des activités et les principes qui devaient guider les enseignants lors de leur mise en œuvre. La quatrième section portait sur le déroulement des activités de la trousse d'évaluation. Avec ses 95 pages, elle constituait la section la plus volumineuse du guide. Le document intitulé *Cadre d'élaboration de modules d'apprentissage intégré*<sup>27</sup> a fourni la structure ou le cadre de présentation des activités. En introduction, pour chacune des activités, l'enseignant disposait du numéro de la période, du titre de l'activité, de la page du cahier de l'élève correspondant à l'activité, du résumé de l'activité et de sa durée. La description de l'activité incluait les directives concernant la mise en situation, l'expérimentation et l'objectivation. Pour chacune de ces étapes, le texte précisait le type de

regroupement (réalisation individuelle, en équipe ou en groupe-classe) de même que le matériel requis. Finalement, il indiquait si l'activité faisait l'objet d'une notation provinciale. La cinquième et dernière section du guide présentait le mode de notation provinciale des épreuves de lecture, d'écriture et de mathématiques.

Pour la réalisation des activités de lecture, d'écriture et de mathématiques, chaque élève disposait de quatre cahiers qui incluaient les directives destinées aux élèves et assez d'espace pour contenir leur production. Il y avait un cahier de lecture (32 pages), un cahier de mathématiques (59 pages) et deux cahiers d'écriture (12 pages chacun) dont le premier couvrait la préécriture, la rédaction, la révision et la correction des productions écrites et le second incluait la publication du texte et la rétroaction à l'activité.

La trousse d'évaluation comprenait également le matériel nécessaire à la réalisation des activités. Ce matériel varié facilitait la réalisation des activités et stimulait la motivation des élèves. Il incluait des vidéocassettes, des transparents, des foulards, un casse-tête du processus d'écriture, des fiches de sciences, etc. Toutefois, la trousse n'incluait pas le matériel couramment utilisé dans les écoles.

Finalement, la trousse d'évaluation comprenait des questionnaires fournissant des renseignements sur les élèves, le personnel enseignant, les parents, les écoles, le contenu et la prestation des programmes d'études de même que sur les ressources. Des questionnaires étaient destinés au personnel enseignant, aux élèves, aux parents

des élèves et aux directions d'école. L'élaboration des questionnaires tenait compte des résultats des enquêtes précédentes et misait sur des dimensions susceptibles de jouer un rôle important sur le rendement scolaire. Parmi celles-ci, notons les pratiques d'enseignement, les stratégies d'évaluation, les attitudes des élèves face à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques, à la langue parlée par l'élève à la maison et des indicateurs du niveau socioéconomique des élèves.

### **Les activités d'évaluation de la lecture**

Les activités d'évaluation de la lecture incluait la réalisation de quatre projets de lecture. Un projet est une production composée d'une ou de plusieurs tâches qui illustrent les opérations que l'élève a effectuées sur un texte. Puisque la lecture est considérée comme « le processus par lequel l'élève construit le sens d'un texte »,<sup>28</sup> les outils d'évaluation devaient permettre d'évaluer la lecture sans morceler l'acte de lire et sans dénaturer le caractère actif de la lecture. C'est pourquoi la situation d'évaluation devait être avant tout une situation de lecture qui s'inscrivait dans un projet significatif pour l'élève. Sa mise en œuvre comprenait trois étapes. La mise en situation incluait la présentation d'un élément déclencheur qui motivait l'élève à lire le texte, le rappel des connaissances antérieures et l'intention de lecture. Lors de l'expérimentation, l'élève réalisait la tâche demandée. Finalement, le projet fournissait à l'élève

---

28 MÉFO, 1995, p. 72.

l'occasion de réagir au texte (réponse ou réaction affective au texte).

Les textes de lecture choisis étaient des adaptations de textes déjà publiés par des auteurs. Les histoires n'avaient donc pas été créées spécifiquement pour le test. Les adaptations ont permis de tenir compte des critères de lisibilité proposés par les auteurs du *Pennsylvania's Reading and Writing Assessment*<sup>29</sup> et par Giasson (1995), soit une longueur variant entre 400 et 600 mots et un pourcentage de mots nouveaux inférieur à 2 pour cent. Les textes devaient aussi respecter le thème choisi. Dans le cas des récits, les textes devaient être assez longs pour fournir le contexte nécessaire à leur compréhension. Quant au texte d'information, il devait inclure une structure claire propre aux textes d'information (titres et sous-titres, par exemple). Le choix des types de textes, soit le récit et le texte d'information, correspondait à celui effectué par les auteurs du *Pennsylvania's Reading and Writing Assessment*.<sup>30</sup>

Les deux premiers projets portaient sur le récit. Le premier était une réalisation d'équipe portant sur un récit intitulé *Sur la piste de Monsieur Boum-Boum*.<sup>31</sup> Le second projet était une réalisation individuelle portant sur un récit intitulé *Willy le magicien*.<sup>32</sup> Seul le projet individuel faisait l'objet d'une notation provinciale, le

---

29 Lock & Miller, 1992.

30 Lock & Miller, 1992.

31 Mativat et Mativat, 1993.

32 Guay, 1990.

premier étant considéré comme une activité de familiarisation avec la tâche demandée. Les deux projets demandaient aux élèves de bâtir un aide-mémoire incluant les éléments importants de l'histoire qui leur permettrait de raconter cette histoire à des élèves plus jeunes. Chaque élève avait à sa disposition 12 étiquettes qui incluaient les personnages de l'histoire, le temps, le lieu, les divers événements qui surviennent et le dénouement. Ils devaient découper et coller ces étiquettes pour reconstituer le schéma du récit.<sup>33</sup> Le schéma du récit incluait une poubelle dans laquelle l'élève collait les deux étiquettes qui n'étaient pas liées à l'histoire. Parmi les dix autres informations, cinq étaient des inférences et cinq faisaient appel au repérage. Le projet individuel incluait une seconde tâche qui demandait à l'élève de relier des personnages de l'histoire à des actions. Il y avait dix informations à placer, cinq étaient des inférences et cinq faisaient appel au repérage.

Le troisième projet était une réalisation individuelle portant sur un texte d'information intitulé *Le spectacle de magie*.<sup>34</sup> Le projet visait à faire une affiche qui séparerait les astuces et les conseils permettant de réaliser un spectacle de magie. Chaque élève disposait de 13 étiquettes. Le tableau incluait une poubelle dans laquelle l'élève collait les trois étiquettes qui n'étaient pas liées au spectacle de magie. Parmi les dix autres informations, cinq étaient des inférences et cinq faisaient appel au repérage.

---

33 Giasson, 1995; Macon, Bewel et Vogt, 1991.

34 Michalski, 1990; Hennekemper, 1990.

Le quatrième projet était une réalisation individuelle portant sur le contenu de quatre cartes postales. La structure du projet était inspirée d'un document d'évaluation produit par la commission scolaire de Sherbrooke (1987). Un clown du Cirque du Soleil participait à une tournée du Cirque en Ontario. Il visitait quatre villes et écrivait une carte postale dans chaque ville. La tâche de l'élève consistait à compléter un tableau à double entrée permettant de créer le journal de voyage du clown. L'axe des X du tableau présentait les villes visitées et pour chacune d'elles, l'élève devait indiquer (l'axe des Y) l'occupation du clown dans cette ville, les personnes avec qui il avait travaillé, les sites visités et les émotions ressenties dans cette ville. L'élève devait placer 12 étiquettes dont 6 étaient des inférences et 6 étaient du repérage.

Les textes étaient présentés sur un feuillet couleur (20cm X 30cm) de quatre pages. La première page constituait la page couverture et le texte était réparti sur les autres pages, dont chacune contenait au moins une illustration couleur. Les cartes postales étaient de véritables cartes postales couleur (12cm X 17cm) avec une photo du Cirque du Soleil au recto et le texte au verso.

La notation provinciale portait sur les trois projets individuels de lecture. Elle reposait sur une grille d'évaluation à quatre niveaux et des copies types choisies parmi les travaux des élèves qui illustraient chaque niveau de performance. Au niveau 1, l'élève utilisait peu de stratégies de lecture et construisait difficilement le sens des textes. Il établissait un lien simple et personnel. Au niveau 2, l'élève construisait partiellement le sens des

textes en utilisant quelques stratégies de lecture et en faisant appel à ses expériences personnelles. Au niveau 3, l'élève donnait un sens adéquat aux textes en utilisant des stratégies de lecture et en faisant des liens avec son vécu. Au niveau 4, l'élève construisait de façon précise et détaillée le sens des textes en utilisant des stratégies pertinentes et en justifiant les liens plus complexes qu'il établissait avec son vécu.<sup>35</sup>

### Les activités d'évaluation de l'écriture

Les activités d'évaluation de l'écriture incluaient trois productions écrites. La première rédaction était un récit dans lequel l'élève inventait une suite à l'histoire *Willy le magicien*. Cette activité voulait confirmer le lien étroit entre la lecture et l'écriture.<sup>36</sup> La seconde rédaction était un autoportrait et la troisième un texte que l'élève choisissait parmi ceux qu'il avait déjà composés. Les activités d'écriture étaient présentées dans deux cahiers de l'élève. Le premier regroupait la préécriture, la rédaction, la révision et la correction. Le second cahier regroupait la publication, l'illustration et la rétroaction.

La planification des activités d'écriture correspondait à celle du *Integrated Reading and Writing Performance Assessment–Language Arts Performance Assessment* misant sur le processus d'écriture et sur le lien entre la lecture et l'écriture.<sup>37</sup> Lors de la rédaction d'un

---

35 OQRE, 1997a.

36 Tardif, 1994; Saint-Pierre, 1994, Giasson, 1995.

37 Barrett, 1992.

texte, l'élève suivait un processus d'écriture composé des étapes suivantes : la préécriture, la rédaction, la révision et la correction, la publication. La structure des activités d'écriture respectait ce processus.

Lors de la préécriture, l'élève générait des idées qu'il pouvait utiliser en rédigeant son texte (durée : 45 minutes). Suite à une sélection de ses meilleures idées, l'élève rédigeait le brouillon de son texte (étape de la rédaction; durée : 50 minutes). Puis, il procédait à la révision et à la correction de son texte. Lors de la révision, il relisait son texte afin d'y apporter des modifications soit au choix des mots, à la structure des phrases ou à l'ordre des idées, ce qui lui permettait d'améliorer la qualité du texte. À l'étape de la correction, l'élève se concentrait sur le respect du code orthographique et grammatical. Lors du test, la révision et la correction duraient chacune 40 minutes. Chaque période était divisée en deux. Durant la première partie, l'élève travaillait seul alors que la deuxième partie s'effectuait en conférence<sup>38</sup> : l'élève vérifiait les changements à apporter au texte en collaboration avec un camarade de classe. Les élèves n'avaient pas le droit d'effacer pendant la révision et la correction. Ils devaient utiliser un crayon vert pour leurs propres révisions et corrections et un crayon bleu pour celles issues de la conférence. Cela permettait de juger de la pertinence des modifications apportées au texte et de savoir à quel moment elles avaient été apportées. Une fois le texte révisé et corrigé, l'élève devait le recopier « au propre » (étape de la publication; durée : 50



minutes). Dans le cadre du test, l'enseignant ne devait pas intervenir. Il ne pouvait donc pas, par exemple, corriger les textes des élèves (orthographe usuelle ou grammaticale, structure du texte, etc.) comme cela peut se faire dans une situation d'enseignement.

Pour permettre aux élèves de suivre les étapes du processus d'écriture, l'enseignant disposait d'un casse-tête géant dont chaque morceau représentait une étape du processus. La classe construisait le casse-tête au fil des étapes du processus.

Outre les étapes du processus d'écriture, les activités d'écriture incluaient une mise en situation regroupant un élément déclencheur (motivation), le rappel des connaissances antérieures et l'intention d'écriture. Suite à la publication du texte, les activités prévoyaient une rétroaction au cours de laquelle l'élève indiquait son niveau de satisfaction vis-à-vis du texte qu'il avait produit et exprimait et justifiait ses réactions face à l'utilisation du processus d'écriture.

La notation provinciale portait sur les trois rédactions. Elle reposait sur une grille d'évaluation à quatre niveaux et des copies types choisies parmi les travaux des élèves qui illustraient chaque niveau de performance. Au niveau 1, l'élève communiquait quelques idées simples, parfois reliées au sujet, dans un ordre incertain, en suivant certaines étapes du processus d'écriture de façon inconstante. Les mots et les expressions utilisés étaient vagues et répétitifs. Au niveau 2, l'élève communiquait des idées simples, reliées au sujet, de façon ordonnée, en suivant les étapes du

processus d'écriture de façon sommaire. Les mots et les expressions utilisés étaient simples mais appropriés. Au niveau 3, l'élève communiquait des idées reliées au sujet, de façon ordonnée et logique, en suivant les étapes du processus d'écriture. Les mots et les expressions utilisés étaient précis et variés. Au niveau 4, l'élève communiquait des idées pertinentes, de façon créative et logique, en suivant attentivement les étapes du processus d'écriture. Les mots choisis étaient précis, variés et pertinents.<sup>39</sup>

### **Les activités d'évaluation des mathématiques**

Les activités d'évaluation des mathématiques étaient regroupées dans un cahier de l'élève et traitaient des domaines suivants : numération et sens du nombre, géométrie et sens de l'espace, mesure, modélisation et algèbre, traitement des données et probabilités.<sup>40</sup>

Les activités d'évaluation des mathématiques reposaient sur le processus de résolution de problèmes, car il constitue la pierre angulaire de l'enseignement et de l'évaluation des mathématiques.<sup>41</sup> Ce processus permet aux élèves de développer des concepts mathématiques et des habiletés leur permettant de résoudre des problèmes de plus en plus complexes. Le niveau de complexité des activités variait de l'application de règles à la résolution de problèmes complexes.

---

39 OQRE, 1997a.

40 MÉFO, 1995c.

41 Polya, 1957.

La géométrie et le sens de l'espace comprenait trois contenus, les figures planes, les solides et les transformations géométriques. Les activités sur les figures planes et les solides permettaient aux élèves de construire des modèles pour étudier leurs caractéristiques. Les activités sur les transformations géométriques demandaient aux élèves d'identifier des transformations géométriques et de compléter des frises à quatre éléments dont deux étaient manquants. Dans le cadre des activités en traitement de données et probabilités, les élèves devaient mener un sondage en recueillant, présentant et analysant les données de ce sondage. Ils devaient aussi vérifier leur généralisation à un échantillon plus grand. En numération et sens du nombre, les élèves travaillaient avec des fractions, appliquaient les règles des opérations de base et devaient atteindre des nombres cibles en appliquant des opérations mathématiques à des séries de cinq nombres. Ils ordonnaient également des séries de nombres. Les activités de modélisation et algèbre demandaient aux élèves de reconnaître, de créer et de prolonger des régularités pour construire des modèles mathématiques. Ainsi, ils devaient entre autres identifier les éléments manquants dans des suites numériques et élaborer un système de codage des billets pour le gymnase de l'école transformé en salle de spectacle. Finalement, en mesure, les élèves devaient mesurer et estimer des longueurs, des périmètres et des aires de figures régulières et irrégulières et utiliser correctement les unités de mesure de masse, de volume, de temps, de température et de distance.

La notation provinciale portait sur les activités produites dans les cinq domaines mathématiques. Elle

reposait sur une grille d'évaluation à quatre niveaux et des copies types choisies parmi les travaux des élèves qui illustraient chaque niveau de performance. Au niveau 1, en situation de résolution de problèmes, l'élève démontrait et communiquait quelques concepts et procédures de base. Il tentait également d'utiliser des stratégies simples de résolution de problèmes pour compléter des tâches simples. Au niveau 2, en situation de résolution de problèmes, l'élève démontrait et communiquait correctement quelques concepts et procédures. Il utilisait des stratégies de résolution de problèmes pour compléter des tâches simples. Au niveau 3, en situation de résolution de problèmes, l'élève démontrait et communiquait correctement et de manière constante des concepts et des procédures. Il utilisait des stratégies de résolution de problèmes variées et appropriées pour compléter des tâches d'une certaine complexité. Au niveau 4, en situation de résolution de problèmes, l'élève démontrait et communiquait correctement et de manière constante une grande variété de concepts et de procédures complexes. Il utilisait des stratégies de résolution de problèmes variées et appropriées tout en faisant des liens et des extrapolations pour compléter des tâches complexes.<sup>42</sup>

### **Les autres activités de la trousse d'évaluation**

Bien que l'OQRE n'évaluait que la lecture, l'écriture et les mathématiques, l'unité intégrée devait inclure des activités dans les autres domaines du *Programme*

---

42 OQRE, 1997a.

*d'études commun*<sup>43</sup>, soit les sciences, les arts, la formation personnelle et les études sociales — l'individu et la société, le visionnement et la représentation, l'écoute et l'expression orale. La trousse incluait des outils d'évaluation permettant aux enseignants qui le désiraient d'évaluer ces activités. L'inclusion de ces activités dans la trousse permettait de valoriser ces domaines et voulait contrer une critique formulée par les enseignants contre ce type d'évaluation. Selon Torrance (1993), les enseignants critiquaient le fait qu'ils devaient exclure, pendant la durée des évaluations, les activités dans les domaines autres que ceux évalués. Torrance (1993) reconnaît que ces activités allongent la durée du test, mais il souligne qu'elles permettent d'augmenter la validité du test par rapport aux intentions du programme.<sup>44</sup>

Les activités de la trousse incluait une danse des foulards (arts), le visionnement et la discussion d'une vidéocassette sur Cirqu'Art, une école de cirque pour enfants (visionnement et représentation), le jeu *Jeux d'ici et d'ailleurs* qui familiarisait les élèves avec les pays d'origine de différents jeux et sports (études sociales), une trousse de sciences qui permettait aux élèves d'exécuter des tours de magie en se servant de principes scientifiques et mathématiques (sciences), une expérience de sciences sur le centre de gravité de funambules en carton (sciences) et la fabrication et la présentation des marottes (art dramatique, écoute et expression orale).

---

43 MÉFO, 1995a.

44 Koretz, Stecher, Klein et McCaffrey, 1994.

L'unité intégrée incluait une activité de lancement du thème pendant laquelle les élèves se familiarisaient avec le cirque en visionnant une cassette d'extraits de spectacles du Cirque du Soleil et en pratiquant des numéros de cirque. De plus, il y avait une activité de clôture pendant laquelle les élèves animaient et participaient à une petite fête pendant laquelle ils présentaient à leurs parents ou aux élèves des autres classes, leurs productions de l'unité de travail (par exemple effectuer des tours de magie, présenter la danse des foulards, présenter leurs rédactions, jongler avec les foulards, etc.).

### **Les équipes responsables de l'élaboration de l'unité d'évaluation**

L'Ontario français peut se diviser en quatre grandes régions : l'est (triangle formé par la frontière est de l'Ontario, Kingston et Pembroke), le sud-ouest (région Windsor-Sarnia-London), le centre (un rayon de 200 km autour de Toronto) et le nord (North Bay, Sault-Ste-Marie jusqu'à la frontière du Manitoba). Pour tenir compte des différences régionales, nous avons créé quatre équipes régionales de rédaction, en collaboration avec les centres d'enseignants de ces régions. Les centres d'enseignants sont des entités francophones responsables de coordonner des activités de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant de leur région. Chaque comité regroupait trois enseignants de troisième année, un membre d'une direction d'école, un conseiller pédagogique et un parent. Ils avaient pour mandat d'élaborer des activités d'évaluation en lecture, en écriture et en mathématiques.

La coordination des activités de ces équipes était assurée par une équipe de coordination centrale. Elle était composée d'un directeur de projet, d'une coordonnatrice de projet et de spécialistes en didactique du français (3), en didactique des mathématiques (3), en mesure et évaluation (3) et en enfance en difficulté (3). Plusieurs enseignants ont également participé aux travaux de cette équipe. De plus, des spécialistes en équité ont examiné les activités contenues dans la trousse afin de détecter les biais relatifs aux principes et aux mœurs de divers groupes religieux, ethniques, culturels, linguistiques, minoritaires et économiques connus en Ontario.<sup>45</sup> Tous les biais et stéréotypes identifiés ont été corrigés.

### **Le déroulement de l'élaboration de l'unité d'évaluation**

L'ensemble des travaux entourant le test de troisième année 1997 a débuté en mars 1996 pour se terminer par la publication des résultats en novembre 1997 (les lecteurs intéressés par les résultats obtenus par les élèves de troisième année peuvent consulter le rapport annuel de l'OQRE (1997b)). Cette section présente le déroulement de l'élaboration du test qui a eu lieu entre mars 1996 et février 1997. Elle s'est déroulée en trois grandes étapes : le développement de l'unité d'évaluation, sa mise à l'essai auprès d'élèves de quatrième année et la production de la version finale de la trousse d'évaluation.

---

45 Darling-Hammond, 1995.

## Le développement de l'unité d'évaluation

Comme première tâche (mars 1996), l'équipe de coordination centrale a élaboré la structure de l'unité d'évaluation. Le document produit<sup>46</sup> présentait les principes d'élaboration de la trousse d'évaluation, les résultats d'apprentissage (objectifs) qui devaient être évalués, le nombre et le type d'activités recherchées en lecture, en écriture et en mathématiques. En même temps, l'équipe de coordination centrale devait identifier le thème de la trousse d'évaluation. Le choix du thème était crucial et devait respecter plusieurs critères. Il devait être peu couvert dans les écoles et assez vaste pour permettre une variété d'activités susceptibles d'intéresser tous les élèves de troisième année. De plus, il fallait s'assurer de la disponibilité d'ouvrages de littérature enfantine portant sur ce thème, car ces derniers allaient guider l'ensemble des activités de la trousse. Compte tenu de tous ces critères, le choix du thème s'est révélé un exercice complexe. Le thème retenu a été *Vive le spectacle* !

Une fois le thème choisi, nous avons procédé à une recension de toute la littérature enfantine (récits, textes d'information, poésie, textes à caractère incitatif, etc.) destinée aux élèves de l'élémentaire et traitant de notre thème. En appliquant les critères de lisibilité et d'équité, l'équipe a retenu huit récits et quatre textes d'information dont certains avaient un caractère incitatif. Ces textes ont dû faire l'objet de certaines adaptations notamment au

---

46 Herry, 1996a.



niveau de leur longueur pour qu'elle soit inférieure à 600 mots. Ces textes ont été regroupés dans un document intitulé *Recueil de textes*.<sup>47</sup>

Finalement, l'équipe de coordination centrale a produit un document d'appui destiné aux équipes de rédaction. Ce document de 95 pages incluait des exemples d'activités illustrant les principes énoncés dans la description de la charpente du test.

En avril 1996, après la formation des équipes régionales de rédaction, le directeur du projet les a rencontrées pour leur présenter le projet. Leur tâche consistait à élaborer trois projets de lecture, deux rédactions et au moins une activité pour chacun des cinq domaines mathématiques. La première journée de travail était consacrée à l'étude de la charpente du test, à l'analyse des exemples d'activités contenus dans le document d'appui aux équipes de rédaction et au choix des textes pour les activités de lecture. Chaque équipe devait choisir deux récits, le premier pour l'activité collective et le second pour l'activité individuelle, et un texte d'information. Par la suite, les équipes disposaient de 5 jours pour planifier les activités. Il faut cependant souligner que les équipes ont, en général, eu besoin de 2 journées supplémentaires pour compléter le travail.

À la fin avril, le projet disposait donc de quatre trousseaux d'activités d'évaluation produites par les régions. Chaque équipe régionale devait analyser pendant deux

---

47 Herry, 1996b.

jours le contenu des trois troussees qu'elles n'avaient pas produites. En mai 1996, l'équipe de coordination centrale a analysé les quatre troussees à la lumière des commentaires des équipes régionales et a produit la trousse d'évaluation finale. Certaines activités provenaient intégralement des troussees, d'autres ont fait l'objet d'adaptation et dans certains cas, l'équipe de coordination centrale en a créé de nouvelles. L'équipe de coordination centrale était aussi responsable de la création des activités dans les domaines autres que la lecture, l'écriture et les mathématiques. Elle devait également établir la séquence des activités en fonction du thème, acquérir les droits d'auteur pour les textes et le matériel vidéo et audio, créer le guide de l'enseignant et planifier la formation des enseignants responsables de l'administration du test. L'équipe de coordination centrale a également consacré beaucoup d'énergie à la qualité graphique du matériel produit pour s'assurer de sa facilité d'utilisation par les élèves et pour maximiser leur motivation à réaliser les activités proposées. En juillet 1996, l'OQRE a reçu l'ébauche de la trousse d'évaluation afin de la soumettre à l'évaluation d'un comité avisier. Les recommandations de ce comité ont permis de procéder à des ajustements.

### **La mise à l'essai de l'unité d'évaluation auprès d'élèves de quatrième année et la production de la version finale de la trousse d'évaluation**

Le processus d'élaboration du test a prévu une étape de mise à l'essai, à laquelle ont participé quelque 600 élèves de début de quatrième année. La mise à l'essai s'est déroulée de septembre à novembre 1996. En

septembre, les 35 enseignants ont reçu une journée de formation sur l'administration du test, pour procéder à la mise en œuvre pendant le mois d'octobre. La notation de ces épreuves a eu lieu au mois de novembre.

L'analyse des performances des élèves dans les domaines visés, de même que les commentaires du personnel enseignant, des directions d'école, des parents et des élèves ont permis de réviser la trousse, avant son utilisation auprès des quelque 7000 élèves de troisième année des écoles françaises de l'Ontario. La mise à l'essai a permis de vérifier la pertinence et la durée des activités, la clarté des documents de la trousse, le processus de notation du test et le processus de distribution et de retour du matériel. Les principales modifications ont porté sur l'éclaircissement de consignes et sur la diminution de 20 pour cent des activités de mathématiques. La version finale de la trousse d'évaluation a été remise à l'OQRE en février 1997.

### **La fidélité et la validité du test**

La validité du test reposait sur plusieurs éléments (Messick, 1994). La charpente de la trousse d'évaluation s'articulait autour des résultats d'apprentissage et des normes provinciales et se conformait aux orientations du *Programme d'études commun*.<sup>48</sup> Les activités d'évaluation faisaient appel à des habiletés complexes et présentaient des situations authentiques, stimulantes et significatives. Chaque objet d'évaluation (lecture, écriture

et les cinq domaines mathématiques) incluait au moins trois activités complexes. Ce nombre d'activités était conforme aux exigences du New Standards Project.<sup>49</sup> De plus, une analyse des activités avait permis de s'assurer qu'elles mettaient bien en lumière les activités intellectuelles visées par les résultats d'apprentissage et qu'elles permettaient l'atteinte de tous les niveaux de performance. La participation d'enseignants de troisième année de toutes les régions de l'Ontario a permis de tenir compte des différences régionales. Finalement, des comités d'évaluation internes de l'OQRE ont évalué à deux reprises le contenu de la trousse.

Lors de la mise à l'essai du test, 15 pour cent des copies ont fait l'objet d'une double notation effectuée par deux correcteurs afin d'établir un indice de fidélité inter-juges. Les taux d'accord inter-juges variaient entre 0,63 et 0,83. Ils se situaient à 0,78 en lecture et à 0,73 en écriture. En mathématiques, le taux moyen était de 0,73 (0,63 pour traitement de données et probabilités; 0,73 en numération; 0,80 en mesure; 0,83 en modélisation et algèbre; 0,70 en géométrie).

### **Les défis de l'élaboration du test**

La création d'une unité d'évaluation destinée aux élèves de troisième année comportait plusieurs défis. Elle devait prendre la forme d'une unité d'enseignement intégrée d'une durée de deux semaines, inclure des activités dans tous les champs d'études et permettre une

---

49 Resnick, Resnick et DeStefano, 1993.

évaluation provinciale en lecture, en écriture et en mathématiques. Bien qu'il existe plusieurs programmes d'évaluation à grande échelle de type *performance-based evaluation*, ces programmes suscitent de nombreuses interrogations et font l'objet de beaucoup de recherches, entre autres, parce que le paradigme qui les gouverne est moins « précis » que celui des formes d'évaluation plus traditionnelles. On peut regrouper les défis posés par de telles évaluations en trois axes, soit enseignement-évaluation, validité-fidélité et pédagogie-politique. L'équipe responsable de l'élaboration du test a vécu ces défis sans y trouver de véritables solutions; les recherches actuelles, d'ailleurs, proposent également peu de solutions.

Le premier axe concerne la capacité de distinguer entre l'évaluation et l'enseignement.<sup>50</sup> En effet, puisque la situation d'évaluation s'apparente à une situation d'enseignement, les élèves et les enseignants ont de la difficulté à distinguer les deux événements.<sup>51</sup> Les élèves vivent des activités qu'ils associent aux activités quotidiennes de la classe et s'attendent donc à pouvoir poser des questions et à recevoir de l'aide, comme c'est le cas normalement dans la classe. Toutefois, le processus d'évaluation favorise une standardisation de l'administration des activités et de l'aide à apporter aux élèves. Celles-ci diffèrent suffisamment des activités régulières de la salle de classe pour modifier l'enseignement régulier, mais pas assez pour que ces activités soient

---

50 Torrance, 1993.

51 Moss, 1994.

clairement reconnues par les élèves comme des situations d'évaluation. Il en résulte un malaise qui peut être source de frustration à la fois pour l'enseignant et pour les élèves. De plus, les concepteurs de tels tests, considérant suffisamment claire la distinction entre l'enseignement et l'évaluation, pourraient ne pas identifier assez précisément ce qui constitue l'enseignement et l'évaluation au sein de la trousse.

Selon plusieurs auteurs,<sup>52</sup> les formes plus conventionnelles d'évaluation, comme les questions à choix multiple, ont l'avantage de rappeler à l'élève qu'il s'agit d'une évaluation et qu'il ne peut recevoir d'aide. De plus, les évaluations de type *performance-based evaluation* comportent moins de tâches à accomplir que les tests à choix multiple, mais elles requièrent une plus grande période de temps pour les réaliser. Birenbaum (1996, p.16) souligne alors que « the fact that performance assessment consists of fewer tasks than assessment of the choice response makes it easier to coach to the test, thus making the problem of test pollution even more serious ». De fait, des auteurs<sup>53</sup> suggèrent de limiter à la salle de classe l'utilisation d'évaluations de type *performance-based evaluation* ou de type *instruction-embedded assessment* et de faire appel, lors d'évaluations à grande échelle, à des modes d'évaluation plus conventionnels comme les choix multiples. Ces arguments conduisent à l'analyse de l'axe fidélité-validité, car une trop grande divergence entre l'évaluation

---

52 Worthen, 1993.

53 Worthen, 1993.

et le mode d'enseignement peut diminuer la validité du test, mais en contrepartie augmenter sa fidélité.

Les chercheurs du *Vermont Portfolio Assessment Program*<sup>54</sup> reconnaissent que le fait de lier l'enseignement et l'évaluation crée une tension entre ces deux composantes. Cependant, une plus grande standardisation des activités d'évaluation aurait tendance à diminuer la validité du test tout en augmentant sa fidélité, alors qu'un rapprochement vers l'enseignement aurait l'effet inverse.<sup>55</sup> Ces auteurs précisent que l'utilisation de formes d'évaluation plus conventionnelles tend à isoler le processus d'évaluation, à diminuer le rôle de l'enseignant et à diminuer l'incitation auprès de l'enseignant à modifier ses stratégies d'enseignement (Birenbaum, 1996). Selon Koretz, Stecher, Klein et McCaffrey (1994), les agences responsables de ces évaluations doivent décider avant tout du compromis qu'elles sont prêtes à accepter tant au niveau de la validité de l'évaluation que de sa fidélité. Elles doivent aussi énoncer clairement ce compromis de même que les limites qu'impose leur décision à l'interprétation des résultats.

Finalement, le dernier axe, que nous avons appelé pédagogie-politique, a trait à l'objectif que poursuivent les évaluations à grande échelle. Il semble y avoir une confusion entre le besoin de fournir des renseignements sur la performance de chaque élève et celui de porter un

---

54 Koretz, Stecher, Klein et McCaffrey, 1994.

55 Koretz, Stecher, Klein et McCaffrey, 1994; Moss, 1994.

jugement sur la qualité d'un système d'éducation.<sup>56</sup> Torrance (1993, p. 83) résume en ces termes cette ambivalence : « National Assessment is a compromise produced with reference to research on learning and assessment, but within a highly constrained political context-dealing principally with accountability of the system through the publication of results ». Baker, Abeli, Linn et Niemi (1995, p.197) ajoutent que « Policy makers at all levels have embraced performance assessments as outcome measures suitable for reporting to parents and legislative bodies ... Although there is uniform agreement that one use of performance assessment is to improve learning, there is less certainty about how performance assessments will work for accountability purposes ».

Lors d'une évaluation à grande échelle, les décisions prises sur les trois axes (enseignement-évaluation, validité-fidélité et pédagogie-politique) façonnent et influencent l'élaboration du test. Par conséquent, il devient important de préciser les paramètres qui guideront le processus d'évaluation. Puisqu'il n'y a pas de solution unanime, il ne peut en résulter qu'un compromis dont les effets doivent être précisés et connus dès le début du processus d'évaluation. Toutefois, comme le précisent Baker, Abeli, Linn et Niemi (1995) il faut continuer de se documenter sur ces aspects de l'évaluation afin de mieux comprendre les processus décisionnels entourant les évaluations à grande échelle et leurs effets sur la conception de ces évaluations.

---

56 Anderson, Bates et Smith, 1994; Birenbaum, 1996.



## Références

- Alberta Department of Education (1992). « Samples of students' Writing from the grade 6 english language arts achievement test. Alberta achievement testing program ». Document ERIC ED363888.
- Arter, J.A. & Spandel, V. (1992). « Using portfolios of student work in instruction and assessment ». *Educational Measurement : Issues and Practice*, 11, 36-44.
- Baker, E.L., Abedi, J., Linn, R.L. & Niemi, D. (1995). « Dimensionality and generalizability of domain-independent performance assessments ». *Journal of Educational Research*, 89, 197-205.
- Barrett, T.J. (1992). « Implementation of an integrated language arts performance assessment in a large urban school district ». Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Birenbaum, M. (1996). « Assessment 2000 ». dans M. Birenbaum & F. Dochy, *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (3-29). Norwell, MA : Kluwer Academic.
- Burton, L. (1996). « Assessment of mathematics — What is the agenda ? » dans M. Birenbaum & F. Dochy, *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (31-61). Norwell, MA : Kluwer Academic.
- California State Department of Education (1994). *A sampler of english-language arts assessment. California Learning Assessment System*. Sacramento, CA : State Department of Education. 179p.

- Commission scolaire de Sherbrooke (1987). *Scénarios d'apprentissage en français*. Sherbrooke : Commission scolaire de Sherbrooke.
- Conseil des ministres de l'éducation (1996). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire Sciences*. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation.
- Darling-Hammond, L. (1995). « Equity issues in performance-based assessment ». In M.T. Nettles & A.L. Nettles, *Equity and excellence in educational testing and assessment* (89-114). Boston, MA : Kluwer Academic.
- Dyer, J.L., Thorne, D. & Gump, J. (1994). « Holistic scoring for measuring and promoting improvement in writing skills ». *Journal of Education for business*, 69, 226-230.
- Gabrielson, S., Gordon, B. & Engelhard, G. (1995). « The effects of task choice on the quality of writing obtained in a statewide assessment ». *Applied Measurement in Education*, 8, 273-290.
- Gay, M.-L. (1990). *Bonne fête Willy*. Montréal : Héritage.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Hennekemper, G. (1990). *Fêtes et jeux*. Paris : Casterman/Falken.
- Herry, Y. (1996a). *Charpente du test de 3<sup>e</sup> année*. Document non publié. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Herry, Y. (1996b). *Recueil de textes*. Document non publié. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Huot, B. (1990). « The literature of direct writing assessment : major concerns and prevailing trends ». *Review of Educational Research*, 60, 237-263.

- Koretz, D., Stecher, B., Klein, S. & McCaffrey, D. (1994). « The Vermont portfolio assessment program : findings and implications ». *Educational Measurement*, 13, 5-16.
- Kuhlemeir, H., Van Den Bergh, H. & Wijnstra, J. (1995). « Multilevel factor analysis applied to national assessment data ». Présentation au congrès de l'Américan Educational Research Association (San Francisco, CA).
- Linn, R.L., Baker, A.L. & Dunbar, S.B. (1991). « Complex, performance-based assessment : expectations and validation criteria ». *Educational Researcher*, 20, 15-21.
- Lock, L.K. & Miller, L.R. (1992) « An analysis of gender differences in Pennsylvania's 1991 holistic model reading tests ». Présentation au congrès de l'Educational Research Association.
- Macon, J.M., Bewell, D. & Vogt, M. (1991). *Responses to literature, grades k-8*. Washington : International Reading Association.
- Mativat M.A. et Mativat, D. (1993). *Sur la piste de Monsieur Boum-Boum*. Montréal : Héritage.
- McClellan, L.D. (1990). « Time to replace the classroom test with authentic measurement ». *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 78-84.
- Messick, S. (1994). « The interplay of evidence and l'Educ consequences in the validation of performance assessments ». *Educational research*, 23, 13-23.
- Michalski, M. (1990). *Abracadabra, tu es magicien*. Paris : Casterman/Otta Maier.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995a). *Programme d'études commun*. Toronto : Imprimeur de la Reine.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995b).  
*Normes provinciales de langue de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année.*  
Toronto : Imprimeur de la Reine.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995c).  
*Normes provinciales de mathématiques de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année.* Toronto : Imprimeur de la Reine.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1996).  
*Cadre d'élaboration de modules d'apprentissage intégré.*  
Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources  
pédagogiques.

Moss, P.A.(1994). « Can there validity without reliability ? »  
*Educational Researcher*, 23, 5-12.

Moss, P.A., Beck, J.S., Ebbs, C., Matson, B., Muchmore, J., Steele,  
D. & Taylor, C. (1992). « Portfolios, accountability, and an  
interpretive approach to validity ». *Education Measure-  
ment : Issues and Practice*, 11, 12-21.

National Assessment of Educational Progress (1990). *Learning to  
write in our nation's schools : Instruction and achievement  
in 1988 at grades 4, 8, and 12.* Princeton, NJ : Educational  
Testing Service.

Novak, J.R., Herman, J.L. & Gearhart, M. (1996). « Establishing  
validity for performance-based assessments : An illustration  
for collections of student writing ». *Journal of Educational  
Research*, 89, 220-233.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (1997a).  
*Trousse d'évaluation destinée aux élèves de 3<sup>e</sup> année. Guide  
de l'enseignante ou de l'enseignant.* Toronto : Imprimeur de  
la Reine.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (1997b).  
*Rapport annuel 1996-1997.* Toronto : Imprimeur de la  
Reine.

- Pierson, C.A. & Bexk, S.S. (1993). « Performance assessment, the realities that will influence the rewards ». *Childhood Education*, 69, 29-32.
- Polya, G. (1957). *How to solve it*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Resnick, L.B. & Resnick, D.P. (1990). « Tests as standards of achievement in schools ». dans J. Pfliegerer (Ed.), *The uses of standardized tests in american education : Proceedings of the 1989 Educational Testing Service invitational conference* (60-80). Princeton NJ : Educational Testing Service.
- Resnick, L.B., Resnick, D.P. & DeStefano (1993). *Report on performance standards in mathematics and english : results from the New Standards Project*. Los Angeles, CA : Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Roid, G.H. (1994). « Patterns of writing skills derived from cluster analysis of direct-writing assessments ». *Applied Measurement in Education*, 7, 159-170.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition qu'en est-il ? dans *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 529-546.
- Stenmark, J.K. (1989). *Assessment alternatives in mathematics : an overview of assessment techniques that promotes learning*. Berkekey, CA : University of California.
- Stenmark, J.K. (1992). *Mathematics Assessment — myths, models, good questions, and practical suggestions*. Berkekey, CA : University of California.
- Tardif, J. (1994). « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence ». dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire* (69-102). Montréal : Éditions Logiques.

- Torrance, H. (1993). « Combining measurement-driven instruction with authentic assessment : some initial observations of National Assessment in England and Wales ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 81-90.
- Vukelich, C. & Levenson, L.D. (1988). « Text revision by two young writers following teacher/student conferences ». *Journal of Research in Childhood Education*, 3, 46-54.
- Wiener, H.S. (1989). « Evaluating assessment programs in basic skills ». *Journal of Developmental Education*, 13, 24-26.
- Witt, E.A. (1995). « Issue in constructing an analytic scoring scale for a Writing assessment. Iowa Writing Assessment ». Présentation au congrès de l'American Research Association. San Francisco, CA.
- Worthen, B.R. (1993). « Critical issues that will determine the future of alternative assessment ». *Phi-Delta-Kappan*, 74, 444-454.

## **L'éducation pour l'Ontario français : des acquis aux incertitudes**

Louis-Gabriel Bordeleau

Ce n'est pas la première ni la dernière fois que se pose la question touchant le type de régime éducatif qui est le plus approprié, compte tenu des conditions propres à la communauté franco-ontarienne. Des perspectives divergentes se profilent de temps à autre, des positions contraires se prennent; il arrive même que des esprits, si rationnels soient-ils, s'emporent. L'important, me semble-t-il, c'est de continuer à creuser cette question avec la sérénité et la rigueur qu'elle impose et dans le plus grand respect. Comme d'autres, j'ai eu maintes fois l'occasion de faire part de mes idées sur cette question à des collègues et à des amis qui ne partageaient pas tout à fait mon point de vue. Cela n'empêche en rien que le débat puisse continuer sérieusement et que nous demeurions très vigilants face à l'évolution des besoins en éducation de la communauté franco-ontarienne et à la

justesse des éléments qu'offrent les régimes éducatifs en place.

Mais pourquoi parler d'incertitudes ? N'avons-nous pas suffisamment d'acquis pour nous en réjouir plutôt que de chercher à identifier ce qui manque ? Ces questions reposent en fait sur notre conception de l'éducation en langue française. Qu'il s'agisse d'insister sur les acquis ou sur ce qui reste à faire, qu'entendons-nous par « éducation en langue française » dans le plein sens du mot ?

Il s'agit, entre autres, d'un système social poursuivant des finalités, des buts et des objectifs qui lui sont propres et les poursuivant selon des démarches qui sont au service du développement intégral des personnes dont il est responsable et de la société au sein de laquelle ces personnes évoluent. Il importe donc que l'ensemble des composantes de cette éducation ait une identité qui lui soit propre, qui la démarque des autres régimes d'éducation. Il importe surtout que cette éducation découle largement des aspects distinctifs de la communauté pour laquelle cette éducation est conçue. De là l'expression courante qui se réfère à une éducation par et pour les francophones. D'autres parleront de régimes homogènes, autonomes et complets. Bref, une éducation dont la vision et les grandes orientations découlent de la spécificité de la communauté qu'elle dessert. En effet, qui dit éducation pour les francophones fait référence, entre autres, à une éducation qui implique l'étude de leur propre culture, l'acquisition de compétences linguistiques de la langue maternelle et une intégration de ces éléments qui



permet aux individus de contribuer à la société dans laquelle ils vivent.

Avons-nous présentement atteint un niveau tel de développement de l'éducation en langue française qui nous permettrait de dire qu'elle existe dans le plein sens du mot ? Est-il illusoire de poursuivre cet objectif d'avoir en main un ensemble complet d'outils en éducation, comparables à ceux disponibles pour la majorité, ou est-il plus réaliste d'être plus modestes dans nos aspirations ? Plusieurs évoquent certaines réalités bien concrètes qui militent en faveur d'aspirations plus modestes. Il y a la fameuse question des nombres : nous ne sommes que 4,8 pour cent de la population ontarienne, et cette relative faiblesse démographique ne permet pas de régimes pédagogiques offrant une gamme aussi large de services et de programmes; cette population se distribue sur un vaste territoire et, dans certaines régions, son poids démographique est encore plus faible; à certains niveaux et dans certaines disciplines, nous sommes encore en situation de rattrapage, certains services et programmes n'existant toujours pas ou n'existant qu'en partie. D'ailleurs, arriverons-nous à combler ces déficits alors que le secteur de l'éducation connaît des coupures budgétaires d'une ampleur qu'on a rarement vue!

Bref, ne vaut-il pas mieux se satisfaire d'un système éducatif plus modeste, à notre taille, que de continuer à rêver à un régime complet offrant à tous les niveaux, tous les services et tous les programmes offerts à la clientèle de langue anglaise ? La question, me semble-t-il, est légitime. Non seulement mérite-t-elle d'être déposée sur la place publique, mais elle s'impose si nous voulons,

comme collectivité, concevoir l'éducation à laquelle on veut légitimement aspirer et procéder aux choix qui en découlent.

Certains diront qu'avec l'abrogation du Règlement XVII en 1927, l'enseignement en français à l'élémentaire est assuré, et que la législation scolaire de 1968 autorise la création d'écoles secondaires de langue française. Force est de reconnaître qu'il a fallu plus de soixante ans de luttes pour obtenir ce droit à l'enseignement en français aux paliers élémentaire et secondaire. Pour certains, la lutte était terminée, l'objectif tant recherché était atteint. Permettez-moi une brève référence à la mise en œuvre de la législation autorisant la création d'écoles secondaires de langue française et aux positions divergentes prises au sein même de la communauté franco-ontarienne.

Pour plusieurs, la création d'écoles secondaires de langue française était une grande victoire alors que pour d'autres, au sein même de la communauté franco-ontarienne, l'avènement de l'école secondaire de langue française ne se présentait pas comme une victoire, mais comme un grand risque, risque de créer des ghettos, risque de produire des diplômés insuffisamment compétents en anglais, bref, risque de voir s'établir des écoles de qualité inférieure à l'école secondaire de langue anglaise. J'en parle d'abondance étant de ceux et de celles qui ont lutté, de 1964 à 1968, pour l'obtention de l'école secondaire homogène de langue française. Non seulement fallait-il convaincre nos concitoyens de langue anglaise de la nécessité d'une éducation en langue française au secondaire, mais il fallait aussi convaincre un bon nombre de francophones de la pertinence d'une telle éducation.

Ce qu'on entrevoyait comme des jours de fête, s'est avéré dans plusieurs milieux des jours de discussions âpres et acrimonieuses au sein de la communauté de langue française : pensons aux luttes menées à Sturgeon Falls, à Windsor, à Penetanguishene, à Cornwall, et j'en passe.

Quelque soixante ans d'enseignement public en anglais au secondaire avaient créé, chez plusieurs, des effets profonds et inquiétants. On était rendus à penser qu'en étant minoritaires, on ne devait pas se permettre une éducation complète en français. La réussite sociale devait passer par l'éducation en anglais ou par l'éducation dite bilingue. Pour illustrer jusqu'à quel point l'adhésion à la nécessité de l'école homogène de langue française était loin d'être unanime, je demandai aux parents francophones, en 1979, quel type d'école ils préféraient. Voici la distribution des choix.

Types d'écoles	pour cent
1) Étudiants francophones et cours en français	29,3
2) Étudiants francophones et cours en français/anglais	25,3
3) Étudiants francophones et anglophones et cours en français et en anglais	38,0
4) Étudiants francophones et anglophones et cours en français	6,6
5) Étudiants francophones et anglophones et cours en anglais	0,9

On voit bien l'effet érosif que peut entraîner une façon de faire vieille de quelque soixante ans. L'avènement de l'école secondaire de langue française

faisait ressortir, pour une proportion non négligeable de francophones, les dangers d'une éducation trop exclusivement française ou, pour emprunter le titre d'un article de Pierre Savard, ces francophones faisaient état « De la difficulté d'être franco-ontarien » (1981). Dans son texte, il affirme et je cite : « De la honte de soi et du refus de son identité, au transfert culturel et à l'acculturation, il n'y a souvent qu'un pas. Il faut, à la vérité, une bonne dose d'assurance ou de témérité pour s'identifier à un groupe tenu pour négligeable dans sa propre province, et parfois méprisé à l'extérieur ». Bref, le gain obtenu avec l'école de langue française montrait à nouveau l'effet pervers qu'avait eu sur une bonne partie de la population franco-ontarienne, plus d'un demi-siècle d'éducation en anglais au secondaire. Plusieurs continuaient d'opter pour l'école secondaire dite mixte ou bilingue ayant l'impression d'avoir le meilleur des deux mondes. Autre illusion, je crois. D'ailleurs, lors de cette même recherche, menée en 1979 et publiée en 1980, je posais la question suivante aux étudiants : « Quelle impression avez-vous de votre école comme milieu vivant de langue et de culture françaises ? »

	Étudiants d'école française	Étudiants d'école bilingue
peu	6,6	33,3
assez	41,6	49,0
beaucoup	51,8	17,0

La situation de l'enseignement aux francophones au niveau collégial fait ressortir, à peu de différence près, une dynamique analogue à celle observée au niveau

secondaire : obtention très graduelle de la reconnaissance des droits à l'enseignement en français, mise en place graduelle de programmes offerts en français au sein de collèges devenant graduellement bilingues, et ce n'est qu'en 1990 qu'est créé le premier collège homogène francophone, La Cité collégiale, suivi, en 1993, du Collège Boréal et du Collège des Grands Lacs.

Il s'impose que ces trois nouvelles institutions ainsi que leurs campus satellites deviennent de véritables lieux de rencontre au sein desquels s'exprime et se forge une identité culturelle forte des francophones de l'Ontario qui s'y trouvent. Il restera à voir jusqu'où ira la promotion de l'identité culturelle au sein de ces institutions !

Au palier universitaire, l'enseignement en français se fait essentiellement au sein d'institutions bilingues, comme c'est le cas dans cette institution, et nombreux sont ceux qui soutiennent qu'il s'agit du seul aménagement possible. L'université homogène de langue française, pour plusieurs, est nettement de l'ordre de l'utopie.

Mais, à quelque niveau d'enseignement que nous soyons, conclure que l'obtention de l'enseignement en français signifie qu'on a atteint un système d'éducation dans le plein sens du mot, est certes un acquis, mais un acquis nettement insuffisant.

Ne sommes-nous pas là face à la première illusion, qui veut que l'éducation en langue française équivaille à la langue d'enseignement ? Est-il possible que l'école de langue française n'ait de français que la langue qu'on y

parle ? Pour utiliser le titre du livre de Richard Joly, est-il possible qu'on arrive à prendre sa langue pour sa culture ? N'y a-t-il pas certains indices qui laissent entrevoir que l'école de langue française a encore un peu de difficulté à se démarquer de l'école de langue anglaise ? À l'examen des programmes cadres tout récemment remaniés pour l'élémentaire — à l'exception de quelques-uns — il s'agit de copies conformes de ce qui existe en anglais.

Bref, l'école élémentaire et secondaire de langue française a-t-elle une identité qui lui soit propre ? Plusieurs diront qu'il était difficile d'y arriver tant et aussi longtemps que la pleine gestion ne soit accordée, chose faite par la loi 104 en 1997.

Mais, empruntant les propos contenus dans le Rapport du Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française de 1991, et je cite : « La gestion de l'éducation en français n'est pas un but mais le moyen d'atteindre un but : celui d'assurer le plein développement de tout apprenant de langue française en Ontario » (p. 4).

Si nous étions tentés de dire qu'avec la gestion, nous avons obtenu le seul autre acquis qui nous manquait, nous entretenions encore une fois une vision incomplète de l'éducation dans son sens plénier.

D'ailleurs, lors d'un récent séjour dans les provinces de l'Ouest canadien, certains administrateurs de conseils scolaires francophones, tout récemment établis, me disaient que tout restait à faire.

En poussant plus loin avec eux, afin de mieux saisir ce qu'ils laissaient entendre, j'ai compris qu'ils reconnaissaient que ces nouvelles structures scolaires devaient servir à mettre en place une éducation en langue française avec une identité bien à elle et bien perceptible. Ils reconnaissaient qu'après des décennies au sein d'un système scolaire conçu par et pour la clientèle de langue anglaise, ils avaient, petit à petit, et souvent de façon insidieuse, perdu de vue l'essence même d'une éducation conçue explicitement pour les francophones. Ils avaient, disaient-ils, été victimes d'assimilation linguistique et culturelle. La situation était devenue davantage ambiguë lorsqu'on offrait, en guise de solution pour les francophones, des classes d'immersion. Cette situation existe encore dans certaines communautés où l'école d'immersion est géographiquement plus accessible que l'école de langue française.

Une éducation en langue française dans le plein sens du mot implique donc une éducation possédant une identité propre et dont les composantes découlent de la spécificité culturelle de la communauté qu'elle dessert. Mais comment définir cette identité souvent moins explicite lorsqu'elle évolue au sein de milieux anglo-dominants ? N'est-il pas d'ailleurs davantage impératif de préciser cette identité afin qu'elle se démarque plus clairement des régimes éducatifs offerts à la majorité anglophone ?

Rappelons que le concept d'identité rassemble habituellement trois idées ou trois dimensions centrales :

- la notion de permanence et de continuité
- la notion d'unité et de cohésion
- la notion de rapport entre les choses.

Poussons rapidement un peu plus loin l'examen de ces trois dimensions.

### **La notion de permanence et de continuité**

L'identité, au départ, prend appui sur la conscience d'une continuité, d'une entité qui entraîne un passé qui lui appartient, qui s'engage dans un avenir en exerçant des choix en continuité avec les besoins de sa croissance.

### **La notion d'unité et de cohésion**

C'est la question de similitude avec soi qui s'oppose à l'expérience de la division, du morcellement, de la diffusion.

### **La notion de l'établissement de rapport entre les choses**

C'est la nécessité de faire appel à la réunion d'éléments nombreux à travers lesquels je me distingue et me démarque de ceux qui ne me ressemblent guère.

Alors de quoi parle-t-on lorsqu'on fait référence à l'identité de l'éducation franco-ontarienne ? Un mot de mise en garde : je n'ai pas la prétention d'avoir saisi tous les contours de l'identité de l'éducation en langue française, tantôt parce que ses contours sont, à certains égards, un peu flous, tantôt parce que l'identité est une réalité complexe, en partie même ineffable, et fait référence à un processus en voie d'élaboration, en mouvance quoi !



Voici, humblement soumis, quelques éléments devant constituer l'identité de l'éducation de langue française.

**1. *L'importance de la conscience d'un passé qui lui appartient et la distingue.***

À cet égard, on peut parler d'un passé constitué de luttes, de revendications soutenues pour la reconnaissance des droits à l'éducation en langue française et pour la mise en place de structures nécessaires au plein respect de ces droits. Cette mise en place s'est faite graduellement et, durant cette mise en œuvre graduelle, l'identité de l'éducation pour les francophones a évolué, passant progressivement d'une éducation offerte majoritairement en anglais, pour devenir bilingue, pour enfin, à certains niveaux, devenir homogène.

La revendication de ce droit à l'éducation en langue française a continué à se faire en insistant constamment sur la nécessité pour « le Franco-Ontarien . . . à préserver sa langue, ses coutumes et sa culture . . . tant pour lui-même que pour ses enfants ».<sup>1</sup>

C'est dans le sens accordé à la nécessité de la conscience de son passé que s'impose l'enseignement de l'histoire de l'Ontario français à tous les niveaux d'enseignement.

---

1 *Rapport du comité sur les écoles de langue française de l'Ontario, 1968, p. 14.*

## **2. *La nécessité d'une vision d'avenir***

L'éducation en langue française n'a de consistance véritable que si elle porte une vision qui lui est propre, vision qui se précise dans la formulation de certaines finalités et d'objectifs plus précis. Mettre le doigt sur les éléments de cette vision n'est pas aussi évident qu'on puisse l'imaginer. D'ailleurs, il est relativement rare qu'on retrouve dans des documents officiels gouvernementaux et/ou institutionnels, l'articulation d'une telle vision. À titre d'exemple, qu'il s'agisse de programmes cadres ou d'énoncés de mission d'institutions au service, en tout ou en partie, de la communauté de langue française, on est plutôt concis ou muet à ce chapitre. Mais passons.

Au cœur de cette vision se trouve, bien sûr, la quête d'une éducation de première qualité, accessible à toutes et à tous, centrée sur l'acquisition, la maîtrise de la langue maternelle française et sur la promotion de celle-ci. Qui fait référence à la langue fait indubitablement référence à la culture. Dans le jugement de la cause Mahé en 1990, le juge en chef de la Cour suprême, Brian Dickson, affirmait et je cite :

Les liens entre langue et culture ont aussi été définis par la Cour suprême dans le cas du jugement Mahé.

Mon allusion à la culture est importante, car il est de fait que toute garantie générale de droits linguistiques, surtout dans le domaine de l'éducation, est indissociable d'une préoccupation à l'égard de la culture véhiculée par la langue en question. Une langue est plus qu'un simple moyen de communication; elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle. C'est le moyen par lequel les individus se comprennent eux-mêmes et comprennent le milieu dans lequel ils vivent.

Il ajoute, en citant un autre jugement :

Le langage n'est pas seulement un moyen ou un mode d'expression. Il colore le contenu et le sens de l'expression. Comme le dit le préambule de la Charte de la langue française elle-même, c'est aussi pour un peuple un moyen d'exprimer son identité culturelle.

Et il précise aussi sa pensée :

Il convient de faire remarquer... que les écoles de la minorité servent elles-mêmes de centres communautaires qui peuvent favoriser l'épanouissement de la culture de la minorité linguistique et assurer sa préservation. Ce sont des lieux de rencontre dont les membres de la minorité ont besoin, des locaux où ils peuvent donner expression à leur culture.<sup>2</sup>

Ces textes disent on ne peut mieux ce que réclament les Franco-Ontariens en matière d'éducation en langue française.

L'Association française des conseils scolaires de l'Ontario (AFCSO), comme bien d'autres intervenants, a fait sienne la définition suivante de la culture, adoptée en 1982 par l'UNESCO, définition reprise dans le Rapport du groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française (1991).<sup>3</sup>

D'ailleurs, ce n'est qu'en accédant à une identité culturelle cohérente qu'on peut faire montre d'une

---

2 *Rapport de la Commission Royale sur l'éducation*, 1994, vol. IV, p. 80-81.

3 Dans son sens le plus large, on peut maintenant dire que la culture est l'ensemble complet des caractéristiques spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotives qui distinguent une société ou un groupe social. Cela inclut non seulement les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (p. 4).

ouverture réelle et d'une empathie véritable à l'endroit des différentes communautés culturelles s'intégrant aux milieux d'éducation en langue française.

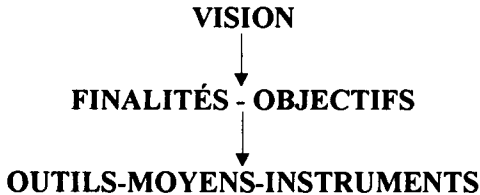
Cependant, l'actualisation d'une vision et la poursuite efficace des finalités et des objectifs comme ceux précités, exigent un ensemble pertinent de moyens et d'instruments. Sans prétendre être exhaustif, les moyens suivants sont régulièrement relevés.

- Un milieu scolaire homogène servant de lieu où la clientèle scolaire peut exprimer et forger son identité culturelle.
- Des intervenants dont les stratégies d'interventions s'inspirent des courants pédagogiques d'actualité et éprouvés et en mesure de faciliter le développement intégral de l'apprenant, dont son identité culturelle au sein de milieux anglo-dominants.
- Un ensemble de ressources pédagogiques de haute qualité et dans certaines disciplines reflétant les composantes culturelles de la communauté de langue française.

Ces outils, expressions d'une vie culturelle réelle d'ici, servent à sensibiliser graduellement les apprenantes et les apprenants à la vitalité et au caractère bien actuel de cette culture franco-ontarienne. Nous référant à ces ressources pédagogiques, n'avons-nous pas trop souvent péché par excès en empruntant d'ailleurs ce qui avait été conçu pour ailleurs ?

La force et la pertinence de cette éducation en langue française résident aussi dans sa cohésion ou dans la réunion de tous les éléments qui la constituent. Ou si vous voulez, sa plus grande faiblesse ressort lorsqu'on y décèle des incohérences ou des contradictions ou des ambiguïtés internes.

Il importe donc qu'une grande cohésion existe entre les éléments ci-après identifiés.



Je n'ai certes pas la prétention d'avoir fait le tour de toute cette question portant sur l'identité de l'éducation en langue française. Je crois que des éléments de cette identité sont perceptibles et qu'ils se sont constitués tout au long du développement de cette éducation. Je crois surtout qu'il reste beaucoup à faire pour lui donner une personnalité bien à elle. Qu'on ne l'ait pas fait autant que voulu se comprend bien, tout occupés que nous étions par son existence même et par sa prise en charge.

Le défi qui nous attend est bien celui de préciser, avec beaucoup plus d'acuité encore, de quelle éducation nous voulons en cette fin du vingtième siècle.

À mon humble avis, l'obtention du droit à l'enseignement en français et du droit à la pleine gestion — à certains niveaux d'enseignement du moins — ne signifie pas que tout est gagné, que les objectifs poursuivis sont finalement atteints. Il reste beaucoup à faire, beaucoup à parfaire et à consolider pour que s'érige d'une façon plus explicite et distincte une éducation en langue française pleinement au service du développement

et de la promotion de la communauté franco-ontarienne, une éducation dont la vision, les finalités et les moyens sont conçus et actualisés pour être en pleine concordance avec les besoins et les aspirations de cette communauté.

Mais comment atteindre un tel niveau de spécificité et de cohésion ? Voici quelques pistes . . .

### *1. Par la réflexion et la recherche*

J'ai été estomaqué, il y a quelque temps, lors d'une conférence, en entendant cet intervenant dire que les francophones de l'Ontario avaient tellement fait l'objet de recherches et d'études qu'il était grandement temps de passer à l'action. Qu'il me soit permis de m'opposer franchement à cette affirmation gratuite.

Ce ne sont certes pas les études et les recherches sur l'Ontario français et son système d'éducation qui encombrant nos bibliothèques, croyez-moi.

Ce n'est pas non plus dans les documents ministériels ou autres que s'articulent une vision et les éléments constitutifs de l'éducation en langue française.

L'Ontario français a l'urgent besoin d'engager une réflexion en profondeur visant à concevoir ce que doit devenir l'éducation en langue française à l'aube du 3<sup>e</sup> millénaire. À moins de s'engager dans cette réflexion concertée, l'éducation en langue française risque de continuer à se développer sans cohésion suffisante et sans mobiliser les forces vives de sa collectivité. Mais où et comment enclencher une telle réflexion ? Certains

lieux où des questions touchant l'éducation en langue française ont été antérieurement abordées — je pense au CEFFO, à l'ACFO et à d'autres instances, sont ou bien disparus ou à la recherche d'un nouveau souffle. N'avons-nous pas l'impression d'assister à un certain morcellement de ces lieux, tantôt par niveaux d'enseignement, tantôt par intérêts particuliers, rendant ainsi plus difficile une réflexion concertée. Mais nous ne devons pas nous défilier face à la nécessité de procéder à la mise en place des *états généraux* pour mieux définir l'éducation en langue française à la véritable mesure de la communauté franco-ontarienne.

C'est cette vision ou cette philosophie qui est si nécessaire comme cadre de référence pour l'élaboration de programmes cadres, de ressources pédagogiques, d'aménagement des établissements scolaires, et j'en passe.

En l'absence d'une telle vision, il n'est pas surprenant que certains des éléments cités ci-dessus ne soient que des traductions, des emprunts ou des adaptations d'outils conçus pour d'autres juridictions.

Un mot sur la recherche portant sur l'éducation en langue française en Ontario et sur les aspects spécifiques de celle-ci. Bien sûr qu'elle demeure essentielle afin de servir d'éclairage et de source de compréhension. Elle occupe cependant un espace beaucoup trop restreint et encore trop peu de chercheurs en font leur objet principal de recherche.

**2. *Par une articulation très serrée entre les institutions scolaires — dans le sens large du mot et la communauté franco-ontarienne***

Pour une minorité, l'existence et la présence d'institutions clairement identifiées à la promotion et au développement de cette minorité, sont vitales, mais l'établissement de liens serrés et fonctionnels est aussi névralgique.

Dans l'établissement de ces liens entre l'institution et la collectivité, non seulement devient-on conscient des rôles et des fonctions propres à chaque instance, mais aussi des objectifs communs exigeant que des arrimages fonctionnels s'établissent entre ces institutions et les diverses composantes agissant dans la collectivité.

**3. *Par une formation et un perfectionnement du personnel enseignant de tout premier ordre***

Empruntant une expression de mon collègue P. Savard, lors de cette allocution à laquelle je faisais référence il y a un instant (1981), la formation des maîtres est le sel de l'école franco-ontarienne.

Elle devra explicitement insérer dans un programme d'une durée beaucoup plus raisonnable que ce qui prévaut présentement, des éléments visant à mieux habileter ces futurs enseignants à assumer leurs responsabilités au sein de l'école de langue maternelle française.

La présence de ces éléments de formation sont d'autant plus essentiels quand il s'agit parfois de futurs



enseignants provenant de l'extérieur de la province et souvent déroutés par les contextes anglo-dominants au sein desquels vivent les jeunes franco-ontariens.

**4. *Par la mise en place de mécanismes fonctionnels pour réunir les forces vives de l'éducation en milieu minoritaire au Canada français***

Certains mécanismes et certains regroupements existent, mais souvent munis de moyens relativement modestes qui ne donnent pas à leur action toute la force et la visibilité *requis*es.

**5. *Par une campagne orchestrée visant la promotion de l'importance de l'éducation en langue française***

Il importe que l'école et l'ensemble de sa communauté relèvent sans ambiguïté l'importance et la valeur d'une éducation de qualité en langue française.

**6. *Par un niveau d'éveil élevé***

Pour certains, l'expression *minoritaire* est à proscrire : elle met l'accent sur la faiblesse, la fragilité et le sentiment d'infériorité.

Par ailleurs, être minoritaire dans le plein sens du mot exige qu'on soit conscient de la fragilité de la communauté franco-ontarienne et de sa culture, et de la nécessité de faire des choix lucides et cohérents vis-à-vis de la survie, du développement et de la promotion de cette communauté et de cette culture.

## Conclusion

L'état actuel de l'éducation en langue française en Ontario est le fruit de longues luttes qui ont marqué ce XXe siècle, luttes couronnées de victoires, tel l'enseignement en français à l'élémentaire, au secondaire, au collégial et, en partie, à l'universitaire. L'obtention de la pleine gestion de l'éducation à l'élémentaire et au secondaire marque aussi une étape cruciale. Se satisfaire de ces deux gains, si importants soient-ils, c'est se donner l'impression que tout est acquis. Voilà la grande illusion.

Il importe d'aller au bout de la démarche et de travailler à construire, pour cette éducation, une identité clairement constituée, permettant aussi à cette éducation de se démarquer de tout autre régime éducatif. Voilà, à mon avis, le défi auquel doit faire face l'ensemble de la communauté scolaire de langue française. En relevant ce défi, cette communauté donnera à son éducation la vision d'où découleront les finalités à poursuivre, les stratégies à adopter et l'ensemble des moyens à privilégier. Passer outre à ce défi sera certes se bercer de l'illusion que tout est accompli et que nous n'avons qu'à laisser passer le temps, que toutes les incertitudes sont dissipées ayant laissé la place à des acquis solides et permanents. Attention surtout à un sentiment de sécurité excessif !

## Bibliographie

Bordeleau, L.-G., Lallier, R., Lalonde, A. (1980). *Les écoles secondaires de langue française : dix ans après*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario, 237 p.

- Joly, R. (1987). *Quand on prend sa langue pour sa culture*. Québec : Éditions Livre du pays.
- Rapport de la Commission Royale sur l'éducation*, vol. IV. (1994). Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Rapport du Comité sur les écoles de langue française de l'Ontario*. (1968). Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario, 87 p.
- Rapport du Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française*. (1991). Toronto : Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française, 127 p.
- Savard, P. (1981) « De la difficulté d'être franco-ontarien. » Actes de Colloque 2, *L'avenir de la francophonie ontarienne*. Sudbury : Institut franco-ontarien, p. 24-35.



## **L'échec scolaire : un phénomène de la psychologisation des écoles. Essai<sup>1</sup>**

Yvon Gauthier

Lors des deux derniers Congrès intitulés « Combattre l'échec à l'école » de l'Organisation de coopération et de développement économique de Toronto (OCDE), qui ont eu lieu en septembre 1997 et en Nouvelle-Zélande en février 1998, le problème de l'échec scolaire a été présenté comme un défi pédagogique réel à surmonter. Dans le rapport provisoire de l'OCDE — *Venir à bout de l'échec scolaire*,<sup>2</sup> on a fait ressortir, entre autres, le fait que la réussite ou l'échec d'un système d'éducation peut être évalué selon les aptitudes à la lecture et à l'écriture des jeunes adultes. Or, dans la plupart des pays participants, comme le Canada, la Belgique, le Japon, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le

---

1 Une partie de ce texte a été présentée dans le cadre des séminaires de l'Institut franco-ontarien.

2 Le rapport est résumé dans la revue *Éducation Canada*, été 1998.

Royaume-Uni, un taux inquiétant de jeunes élèves n'ont pas les habiletés requises en lecture et en écriture pour s'intégrer pleinement à la vie économique. D'après cette étude, le taux d'échec scolaire dans ces matières se situe entre 15 et 20 pour cent. Cela semble appuyer les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1994) portant sur 5 660 individus de 16 ans et plus, qui montre « qu'on enregistre des déficits sur le plan des capacités de lecture et d'écriture pour une très grande proportion de la population » (Statistiques Canada, OCDE, p. 131-133). Au Québec, le plus récent rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (octobre 1999), démontre que, à la fin du secondaire, 40 pour cent des garçons et 27 pour cent des filles présentent des retards scolaires dans les matières de base. Il n'est pas question d'exagérer l'ampleur de ce problème que démontrent ces enquêtes, mais plutôt de souligner qu'il existe, au sein de notre système d'éducation, un malaise vécu douloureusement par tous ceux intéressés par l'école. Il s'agit de l'échec scolaire.

### **Interprétation du problème**

Lorsqu'on aborde la délicate question de l'échec scolaire, de nombreuses interprétations sont évoquées pour expliquer le problème. Le rapport provisoire de l'OCDE (1997) conclut, par exemple, que l'échec scolaire est en grande partie un échec du système, et que des mesures doivent être prises pour combattre ce problème. Des solutions à long terme sont proposées afin de mettre en œuvre des mesures pour diminuer le caractère « massif » de ces échecs. Ils ont aussi un caractère ségréatif, c'est-à-dire qui concerne bien

souvent les enfants les plus défavorisés (Hess, 1989). Le rapport provisoire de l'OCDE soutient qu'il faudra remettre en question également certaines « perceptions erronées » qui tentent d'expliquer l'échec scolaire. Le but du présent article est de démystifier justement l'une de ces perceptions, celle du déterminisme psychologique selon lequel l'explication de l'échec réside chez l'élève. Ce ne sont pas forcément les théories psychologiques qui « incriminent » l'élève (il est faible intellectuellement, il n'est pas doué, il n'a pas un quotient intellectuel normal, il manque de talent etc.); c'est plutôt la pédagogie qui favorise ce modèle de psychologisation profondément enraciné dans notre système d'éducation. Deux faits demeurent cependant certains : une seule interprétation ne suffit pas à expliquer ce problème complexe et, bien qu'il s'agisse aussi d'un échec du système d'éducation, cela ne signifie pas pour autant que la pédagogie ne s'est pas attaquée au problème de l'échec scolaire.

L'objectif ici n'est pas d'étaler les résultats d'une recherche truffée de données, ni de présenter une opinion comme étant une autre vérité incontestée de la pédagogie, mais il s'agit plutôt d'encourager le débat au sujet de l'échec scolaire. Le débat s'impose puisque, en dépit des nombreuses réformes introduites au Canada et dans les pays membres de l'OCDE, la résistance de l'échec scolaire demeure tenace (Michel, 1998).

### **Comment expliquer le problème de l'échec ?**

Sans sous-estimer ou faire fi des problèmes psychologiques, émotifs, socio-affectifs et des troubles neurologiques, etc. qui nuisent aux apprentissages d'un

certain nombre d'élèves à l'école, il semble que l'origine de l'échec scolaire soit étroitement liée à la pédagogie elle-même. L'aménagement régulier des programmes d'études au niveau élémentaire et secondaire des dix dernières années, soit au niveau de leur contenu ou de leur structure, est une réponse à l'échec scolaire comme l'affirment les auteurs du rapport de l'OCDE. Mais l'aménagement constant des programmes n'est pas suffisant pour améliorer la réussite scolaire dans les matières de base ou pour endiguer l'échec. Le problème est complexe et plusieurs explications ont été proposées par de nombreux chercheurs au fil des années. Avons-nous trop culpabilisé les enseignants ? Les chercheurs ont-ils démontré l'efficacité des programmes-cadres ? Le rapport élèves-enseignants est-il trop élevé ? La résistance des enseignants et des parents aux changements est-elle trop forte ? Une chose demeure certaine : peu importe l'analyse qu'on en fait, le phénomène continue de prendre de telles proportions (Michel, 1998; Jones, 1992 et 1993; Entremont, 1990, Benton et Noyelle, 1992; Zgaga, 1998; Bloom, 1979) qu'on doit se demander pourquoi l'échec continue de surgir dans tant de pays. Voici une tentative d'explication.

### **Une autre hypothèse ?**

L'école et sa pédagogie progressiste centrée sur l'enfant a-t-elle accordé, au cours des cinquante dernières années, trop d'importance aux théories psychologiques, en postulant que les échecs scolaires sont dus à des déficiences chez l'élève, et que les réussites sont attribuables à leurs caractéristiques exceptionnelles ? N'est-ce pas justement le but même de la *psycho-*



*pédagogie* (l'association de deux disciplines) de s'inspirer des théories psychologiques pour résoudre des problèmes pédagogiques ? On pense par exemple à la contribution de la psychologie dans les domaines de la motivation à l'apprentissage, des méthodes d'enseignement et des modes d'apprentissage, des troubles d'apprentissage, etc. La psychologie, comme discipline, et non pas comme science précise, a sans doute permis une meilleure compréhension du développement humain et, par conséquent, des implications pédagogiques à l'école. En revanche, elle a aussi contribué, et cela paradoxalement, à des interprétations erronées de l'échec à l'école. Ce n'est pas elle, par contre, qui est responsable, mais bien l'utilisation abusive de ses théories et données par la psychopédagogie. Ces théories se sont avérées bien commodes dans l'explication de l'échec scolaire.

### **La psychologisation des écoles**

Depuis la réintégration des élèves ayant des troubles d'apprentissage à partir de classes spéciales à des classes régulières, c'est souvent en termes de difficultés inhérentes à l'enfant, de « dysfonctionnement » (mot grec qui signifie malaise) que l'école explique le phénomène de l'échec scolaire. L'enfant qui échoue est victime d'une perturbation psychologique quelconque l'empêchant de suivre le rythme régulier du programme scolaire. S'il échoue, c'est qu'il existe, en lui, des entraves à sa réussite; il y a, quelque part dans sa personne, un virus anti-succès. Il ne s'agit guère ici de s'interroger sur les mérites de l'intégration des enfants qui ont des troubles réels d'apprentissage et qui ont aussi un droit inaliénable, voire légal, de participer pleinement au même milieu éducatif

que les élèves du secteur régulier. Par ailleurs, cela ne signifie absolument pas, de facto, que les « élèves spéciaux » ne soient pas atteints de problèmes psychologiques, neurologiques ou de dysfonctions cérébrales qui les empêcheraient de bien réussir. Sauf que l'échec scolaire ne peut pas toujours être imputé à ces problèmes : c'est plutôt l'extension du modèle pathologique dans l'interprétation des échecs scolaires que nous remettons en question ici.

Si l'école d'hier a voulu expliquer le phénomène de l'échec scolaire, entre autres, par la grandeur des effectifs, aujourd'hui, elle a tendance à les pathologiser. L'exemple de la lecture semble bien démontrer une telle attitude : ceux qui éprouvent certaines difficultés dans cet apprentissage de base sont bien souvent identifiés comme dyslexiques, problème neurologique qui est devenu la maladie du siècle (maladie de la décennie 1970) comme certains auteurs l'ont affirmé. Certains s'empressent d'évoquer Einstein qui n'a pas su lire avant sa cinquième année, parce que l'école, selon eux, n'avait pas su comment agir avec cet élève ayant une difficulté d'apprentissage, la dyslexie. C'est l'école, plutôt, qui n'a pas su offrir à cet élève ce dont il avait besoin pour lui permettre d'activer ses grandes capacités d'apprentissage.

Dans cette perspective, cela devient un problème de pathologisation de l'échec, c'est-à-dire que le problème est intrinsèque à l'individu. La dyslexie est une réelle difficulté d'apprentissage, mais n'a-t-elle pas été exagérée depuis trois décennies ? Une chose demeure, c'est qu'après plus de cent ans de recherche, la dyslexie

reste toujours controversée (Weber et Bennet, 1999). D'après Adelman (1992), étant donné le grand nombre d'élèves identifiés comme ayant de cette difficulté d'apprentissage, nombreux sont les auteurs qui remettent même en question l'existence de ce problème. Il reste toutefois que l'école a souvent recours à cette terminologie pour expliquer un problème de lecture qui, plus souvent qu'autrement, n'est aucunement lié à ce désordre neurologique. Combien d'enfants ont été diagnostiqués comme étant dyslexiques au cours des dernières années suite à une batterie de tests diagnostiques, sans l'être réellement ?

À partir des années 1960, et suite au rapport Hall-Dennis en 1968 qui recommandait, entre autres, une approche pédagogique centrée sur l'enfant, la pédagogie s'est de plus en plus psychologisée et, par surcroît, a eu tendance à pathologiser les échecs scolaires. Prenons un autre exemple. Si un enfant éprouve de la difficulté en orthographe, il devient souvent un dysorthographe; s'il a de la difficulté en calcul, il est peut-être dyscalculique; s'il a des problèmes au niveau de l'écriture, il est, bien sûr, dysgraphique. Cet engouement explique pourquoi chaque décennie a sa maladie. Ce phénomène de pathologisation ou d'extension du modèle pathologique des difficultés d'apprentissage au secteur régulier de l'éducation peut s'expliquer par le fait que l'école choisit bien souvent de s'enfermer dans des vérités, sans se questionner sur les conséquences de cette démarche; elle se veut *psychologique* et *scientifique*.

Voici un exemple actuel du problème. En classe, un enfant présente un excès d'énergie, a tendance à être un peu plus actif. Très souvent, il sera étiqueté comme hyperactif, un autre problème d'ordre neurologique qui existe, effectivement, mais qu'on a amplifié de manière alarmante. Ce problème a été soulevé par Dubé (1992), qui montre que selon différents écrits sur le sujet, le taux de prévalence varie de 1 pour cent à 14,3 pour cent des enfants d'âge scolaire. D'après ce même auteur, ces écarts s'expliquent par le fait qu'il y a confusion entre l'hyperactivité comme entité réelle et les problèmes de conduite. Voilà justement que les études sur l'hyperactivité démontrent qu'approximativement 40 pour cent des enfants identifiés comme hyperactifs, ne le sont pas. La prescription du ritalin a, par conséquent, augmenté de 400 pour cent au Canada entre 1991 et 1996. Il s'agit ici d'un autre exemple de cette tendance à pathologiser les comportements ou de pronostiquer une hyperactivité généralisée (Dubé, 1992), laquelle peut avoir comme effet de créer une intolérance face à ceux et à celles qui peuvent causer quelques ennuis à l'école, voire dans la société en général. Quoiqu'un diagnostic médical et psychoneurologique de l'hyperactivité soit difficile à poser, il reste que le recours systématique au ritalin pour atténuer les comportements actifs fait couler beaucoup d'encre.

### **Que dire de la douance ?**

Si l'hyperactivité et toute sa controverse ont attiré l'attention des chercheurs depuis deux décennies, l'intérêt pour les enfants surdoués est aussi devenu un sujet d'actualité en Amérique du Nord au cours des années

quatre-vingts. Ce mouvement est également bien enraciné dans le système au Canada. En Ontario, selon le Règlement 181-98 du ministère de l'Éducation et de la Formation (MÉFO), l'éducation pour ces enfants est obligatoire comme c'est le cas d'ailleurs dans les autres provinces du Canada, comme au Québec où la plupart des conseils scolaires donnent des services à ceux qui sont ainsi identifiés. Encore ici, le discours au sujet de l'identification et de l'éducation des enfants surdoués est loin de faire l'unanimité, un peu comme c'est le cas des enfants hyperactifs. Dans le même ordre d'idées, il semblerait que leur réussite scolaire s'expliquerait également par des qualités intellectuelles fixées à la naissance de la même manière qu'une difficulté pathologique explique l'échec. Quand les élèves maîtrisent bien ce qui est enseigné à l'école, ils sont fréquemment identifiés comme surdoués et le système s'empresse de les évaluer à l'aide de tests d'intelligence. En Ontario, il y a justement une augmentation progressive des enfants identifiés surdoués depuis les dernières années. D'après les chiffres du MÉFO, le nombre d'enfants surdoués est passé de 7,9 pour cent en 1990 à 9,24 en 1997, ce qui représente des résultats un peu étonnants.

Dans une étude réalisée pour un conseil d'éducation publique dans le nord de l'Ontario, en 1989, les auteurs ont fait ressortir que le Conseil avait identifié 9,7 pour cent de ses élèves comme étant des enfants surdoués alors que la moyenne devrait se situer autour de 2,5 pour cent

(Patchett et Gauthier, 1989). Au ministère de l'Éducation de l'Ontario, la douance est « curieusement » caractérisée comme une « *anomalie* »<sup>3</sup> sous la catégorie des problèmes d'ordre intellectuel. Est-ce la maladie des années 1990 ? Nombreux sont les enseignants et enseignantes qui se sont fait dire par des *psychomètres* qui contribuent à accroître à la psychologisation des écoles et s'abritent derrière des données souvent pseudo-scientifiques (la littérature scientifique sur les abus des tests d'intelligence est abondante) qu'ils ont dans leur salle de classe de nombreux surdoués. Quand le débat porte sur un concept aussi flou que celui de la douance (un néologisme), permettez-moi de rassurer les « bien pensants » qu'il est « écrit héréditairement » dans le cerveau des enfants, s'ils seront surdoués ou sous-doués, aptes ou déficients, etc. Voici quelques exemples classiques : la bosse des maths, le don des langues, les grosses têtes, les cervelles d'oiseau, et que dire des quotients intellectuels ! On comprend alors l'angoisse des chercheurs qui se méfient de quiconque prétend tirer de ces conclusions, « des vérités scientifiques ». Nous ne pouvons plus nous permettre de parler des enfants comme ayant des traits absolus, car rien n'est explicable sans le milieu, c'est-à-dire le terrain où se cultive l'intelligence. Ainsi, dans cette perspective, le phénomène de l'échec ou de la réussite scolaire n'est pas forcément une indication des aptitudes psychologiques de l'enfant, mais de la relation entre l'enfant et la société, l'école étant le reflet de cette dernière. Pourquoi alors cette ténacité à percevoir l'échec comme une pathologie de l'individu ? Cette perspective

---

3 C'est la terminologie du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

remet en cause la bien commode théorie des dons ou des surprises de la nature. Le système d'éducation entretient la ségrégation sociale et l'idéologie des dons pour justifier le succès ou l'échec de l'élève. Est-ce possible que l'explication des échecs scolaires par des anomalies individuelles permette au système d'éducation de se départir de ses responsabilités en ne remettant pas en cause ses structures et toutes leurs composantes sociales ?

### **Des dons problématiques**

La notion de dons ou de différences individuelles pour expliquer le rendement des élèves peut devenir problématique en ce qu'elle nous empêche souvent de « traiter réellement du problème » (Bloom 1979; Meirieu et Develay, 1992). Par exemple, un échec scolaire peut ne pas être lié à des facteurs pathologiques, neurologiques, etc., mais à des facteurs sociaux, sauf qu'il est plus facile d'avoir recours à des théories psychologiques et de tirer des conclusions hâtives pour expliquer l'échec de l'individu. Bloom (1979) remet en question cette attitude en affirmant que les échecs scolaires sont dus en grande partie aux « pratiques éducatives de l'école et de la famille. » Il n'est pas question ici de *blâmer*, mais de s'interroger quant à la validité de certaines notions qui semblent occuper encore une trop grande place au sein de notre société et de nos écoles. L'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage dans les classes ordinaires n'oblige-t-elle pas, en quelque sorte, les enseignants et les enseignantes à perpétuer le modèle pathologique des échecs scolaires ?

## L'enseignement par niveau

L'enseignement par niveau visait à répartir différemment les groupes d'élèves, réunissant dans un programme donné, comme par exemple les cours fondamentaux, généraux et avancés, ceux qui étaient de force équivalente. L'hypothèse qui sous-tend cette approche maintient qu'on apporte une aide pédagogique plus efficace en regroupant ceux qui sont par nature différents des autres, c'est-à-dire les *faibles*. Au chapitre pédagogique et psychologique, cette philosophie de l'éducation a été présentée comme une solution progressiste fondée sur les observations suivantes :

1. l'idéologie des dons;
2. le soutien aux faibles avant qu'ils ne soient écrasés par les plus doués; l'individualisation de l'enseignement pour mieux répondre aux différences individuelles;
3. la notion de l'intelligence comme fatalement inscrite dans le patrimoine génétique des individus;
4. l'éducation en fonction des habiletés des élèves.

Il s'agit d'un bel exemple d'une réforme des programmes des années 1970 et 1980 qui a échoué magistralement; ce programme se présentait alors comme une nouveauté aussi excitante que les tests d'intelligence. On avait, une fois de plus, accordé une confiance aveugle à une réforme dépourvue d'objectifs précis, c'est-à-dire pondue sans réflexion. Cette pratique ségrégative des classes spéciales n'a guère augmenté le taux de réussite des élèves diagnostiqués comme ayant des difficultés dans le sens psychologique du terme, mais a eu pour



conséquence de les « écarter » (Meirieu et Develay, 1992). Qui plus est, ces classes ont servi de dépotoirs !

En réalité, cette réforme structurelle en Amérique du Nord, inspirée des tests d'intelligence, n'a eu que des effets néfastes sur l'ensemble du système d'éducation en sanctionnant davantage l'écart à la norme par une marginalisation des élèves. Nombreux sont ceux et celles qui ont été placés dans ces cours généraux ou spéciaux sous prétexte qu'ils ne possédaient pas les habiletés pour faire des études avancées. Est-ce inscrit fatalement dans le patrimoine génétique des enfants ? Que dire de la motivation ? On a *institutionnalisé les différences en sous-estimant sérieusement le rôle décisif de la relation individu-milieu* dans le développement des enfants et dans celui de leur apprentissage. Cette philosophie du cloisonnement, comme on l'appelle ainsi aujourd'hui, néglige sérieusement les attentes du milieu, comme celles des parents, des camarades, des enseignants et des enseignantes.

### **Un nouveau défi**

Il y a une éducation à éduquer. Pour relever le défi, tous ceux et celles qui ont été engoués par le phénomène de la psychologisation des écoles et de la pathologisation des échecs scolaires doivent changer leur perception de l'éducation et s'interroger sur les notions erronées enracinées dans notre système d'éducation. Ce n'est qu'une des conditions qui peuvent faire naître une nouvelle pédagogie qui admettrait que les échecs scolaires, tels qu'il ont été interprétés depuis trente ans, se rattachent à une psychopédagogie vouée à l'échec. Le

temps est propice à une *dépsychologisation* de la pédagogie et une nouvelle génération d'enseignants et d'enseignantes doit occuper une place essentielle dans la transformation et l'amélioration de l'école. Après tout, en dépit des nombreuses réformes introduites depuis trente années pour améliorer l'apprentissage des élèves, les critiques contre l'école persistent à cause de la ténacité de l'échec scolaire (Michel, 1998).

L'école se doit de rehausser ses exigences à tous les paliers afin de combler les nombreuses déficiences de sa population scolaire. Il s'agit principalement de créer un système scolaire qui *aurait pour buts, entre autres, d'exiger de nos élèves la maîtrise des apprentissages de base en lecture, en orthographe, en écriture, en mathématiques et, bien sûr, en langue orale. Et, pour ce faire, il faudrait rehausser de plusieurs crans les normes de réussite d'un nouveau programme commun rigoureux dont les objectifs auraient été clairement décrits. En gros, ce que l'on demande au système d'éducation, c'est de faire de l'école un endroit où les jeunes apprennent notamment à parler, à lire et à écrire correctement.* Jusqu'à récemment, les promoteurs des réformes en France, au Canada et aux États-Unis ont accordé une valeur intrinsèque au contenu des programmes, ce qui explique pourquoi ils ont manqué de rigueur (Arlet, 1997). Le même problème existe au sein des écoles de formation du personnel enseignant dans toute l'Amérique.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario s'est orienté dans la direction proposée ci-dessus en *opérationnalisant* les objectifs du nouveau

programme cadre de 1999. Par exemple, les compétences à acquérir par les élèves de la première à la sixième année, les élèves des septième et huitième années, et les élèves de la neuvième à la dixième années sont clairement précisées, et les enseignants et les enseignantes seront appelés à évaluer le rendement et le progrès des élèves pour tous les éléments du programme (MÉFO, 1999). Rappelons-le, il ne peut y avoir de juste évaluation du progrès des élèves sans objectifs clairs et précis (Arlet, 1997). Aux trois ans, le MÉFO exigera que la direction d'école effectue une évaluation continue de l'efficacité du programme d'études commun afin d'intervenir régulièrement auprès d'une importante composante sociale dans la réussite ou l'échec scolaire. Serait-ce finalement, un pas vers la dépsychologisation de l'école et la dépathologisation des échecs scolaires ?

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies des apprentissages*. Paris, PUF.
- Adelman, H. S. (1992). LD : « The next 25 years. » *Journal of Learning disabilities*, 25, 17-21.
- Benton, L., & Noyelle, T. (1992). *Adult Illiteracy and Economic Performance*, Paris-Washington, OCDE Publications.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Éditions Labor.
- Dubé, R. (1992). *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant* Gaëtan Morin Éditeur, Boucherville, Québec.
- Entremont, C. (1990). *Le premiers pas vers l'alphabétisation, l'éducation de base et le rattrapage scolaire dans le milieu acadien en Nouvelle-Écosse*, Ottawa, Secrétaire national à l'alphabétisation.

- Hess, M. (1989). *L'enfance, l'école et la pauvreté*, Ottawa, (Ontario), Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes.
- Jonas, S. (1992). *Enquête sur l'alphabétisation des adultes en Ontario*, Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation.
- Jones, S. (1993). *Capables de lire, mais pas très bien. Les lecteurs de niveau 3*. Un rapport de l'enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement, Ottawa.
- Lapointe, A., Mead, N. A., et Phillips, G. W.. (1989). *Un monde de différences; étude internationale sur l'état de l'apprentissage des sciences et de la mathématique*. Traduit par le ministère de l'Éducation du Québec.
- Le rapport provisoire de l'Organisation de coopération et de développement économique de Toronto*. Congrès tenu à Toronto en septembre 1997 et en Nouvelle-Zélande en février 1998.
- Meirieu, P. et Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. ESF éditeur. Paris.
- Michel, A. (1998). *La quête de l'équité*. Éducation Canada, 37-41.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999). *Politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario*.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999). *Règlement 181-98, Loi sur l'éducation, Identification et placement des élèves en difficulté*.
- Patchet, R., et Gauthier, Y. (1989). « Parent and Teacher Perceptions of Giftedness and a Program for the Gifted. » *The B. C. Journal of Special Education*. 15, 25-36.

Statistiques Canada, et OCDE (1995). *Littéracie, Économie et Société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Paris et ministre de l'Industrie, Canada.

Weber, K., et Bennett, S. (1999). *Special Education in Ontario Schools*. Highland Press, Thornhill, Ontario.



## **Chronique**





## Microcosmes

Michel-Francis Lagacé

Il arrive, à la lecture des trois recueils que je vous présente dans cette chronique-ci, que l'on voie le monde par la lorgnette de l'individualité, de la personnalité et de l'Émotion. On a parfois l'impression d'assister à une mise en abyme des auteurs par eux-mêmes. Si la narratrice de *Métapholies* analyse sa propre relation au monde, celle de *La Lenteur du sourire* se met à distance d'elle-même pour mieux se percevoir. Quant au narrateur de *Jour buvard d'encre*, il ouvre son regard et ses bras pour embrasser terre et nature.

### Une symbolique personnelle

(Sylvie Fillion, *Métapholies*, Sudbury, Prise de parole, 1998)

On trouve ici trois séries de poèmes que l'auteure a regroupés, les deux premières pour des raisons de contenu et la dernière pour des raisons de forme. Les titres de ces séries nous écartent pourtant de leur caractère principal. Par exemple *Les moins pessimistes* sont en fait les textes les plus hachés, les plus ardues à lire, dont le souffle

irrégulier se vit comme une montée abrupte et tourmentée. Des rythmes très syncopés, difficiles, et des contractions sans justification apparente rendent cette lecture un peu tumultueuse à l'image de l'âme de la narratrice, troublée par un monde qui refuse l'idéal. « S'absorber dans l'idéal = faute grave ».

*Les plus troublés* le sont par le contenu, mais leurs rythmes plus simples, plus accessibles, évoquent un balancement nostalgique dont la musique seule serait réconfortante, si ce n'était du contenu qui est en effet troublant. On se prend de raideur en lisant « la boucherie qu'est l'amour/ me fait rougir ». On aimerait bien, nous aussi en tant que lecteurs, détenir la clé de cette symbolique toute personnelle qui crée le monde de Sylvie Filion dans ses rapprochements idiosyncrasiques parfois hermétiques. Les paradoxes ne manquent pas dans des textes où peuvent se succéder, en séquence normale chez qui n'a pour toute défense que les mots, la douleur, la colère, puis la fatigue. On croit même y déceler une sorte de fatalisme: « ma langue aussi traîne/ sur la fesse d'une culture/ éternellement mâle ». La narratrice semble engluée dans la difficulté à sortir de soi, d'où certains accents romantiques : « n'ayant pour digestif/ que l'estime médiocre/ des vraies âmes » suivis d'une révolte de type adolescent : « pourriture d'érotisme/ nudité conquise/ ouah ! l'enfer s'en mêle/ douleur de mère/ épiderme collant/ jaloux// je m'en fous/ le sexe m'enivre/ je joue<sup>1</sup> ».

---

1 Remarque : les traits simples indiquent un changement de vers dans le poème, alors que les traits doubles indiquent un changement de strophe.

D'étranges paradoxes montrent l'ambivalence de tout sentiment violent : « pour réussir à te blesser/ pour qu'on redevienne frères de sang/ à en mourir// oublie-moi ». Et l'autodérision, par l'autocommentaire, permet d'aborder des sujets trop lourds : « si je dépasse Mlle Mort (Ça, c'est juste pour ne/ pas être trop romantique. Au lieu de dire juste/ mort, Mlle Mort c'est plus poli.) ça ne s'appelle/ pas suicide, et non !/ c'est le refus d'obéir à son sort ». L'ironie permet de détourner des formules célèbres pour accuser la fausseté du monde : « j'avale le sérum de vérité/  $E = MC^2$  (énergie = le mensonge et la cupidité/ au carré) ». Dernier paradoxe et non le moindre, l'affirmation de la futilité de sa propre poésie quand, bien sûr, on y accorde assez d'importance pour la publier : « bref y peut dire c'qui veut (sic)/ moi j'me fous/ de ma poésie ».

La troisième série, *Les presque exclusivement rimés*, regroupe surtout des poèmes en partie rimés, souvent seulement assonancés, dont les images sont plus faciles à décoder et les associations d'idées moins hermétiques. On y retrouve des tableaux, des scènes et des divertissements, « les doigts de sa voix/ qui enlacent l'âme », qui allègent l'atmosphère lourde émanant jusque-là du recueil. Les contrastes et la gravité n'en sont toutefois pas absents : « Un arbre meurt/ sous l'éclair// poudrerie de peur ». La lune y est invoquée, symbole du monde nocturne, du mystère féminin, de la magie poétique : « la lune me regarde/ je la suspends au bout de mes lèvres/ comme une montre qui retarde/ je lui demande de faire trêve ».

Le tout dernier poème du recueil convient parfaitement à la clôture de l'ensemble en confirmant l'impression première de vision du monde par l'intermédiaire d'une transparence un peu narcissique. Cette allégorie de l'imaginaire poétique déclare elle-même : « il le faut/ parce qu'on se voit mieux// dans un kaléidoscope qui bat/ canon pointé vers soi ». Et le monde recroquevillé dans une vision personnelle apparaît en finale : « mais, mon univers-maison/ comme le creux d'une main/ moelleuse mie de pain/ s'est nommé rêvons, rêvons ».

### **C'est l'autre qui est je**

(Margaret Michèle Cook, *La Lenteur du sourire*, Ottawa, Les Éditions du Nordir, 1997)

Après Rimbaud et son *je* qui est un autre, toutes les interprétations ont été offertes des plus déroutantes (le *je* autre de la schizophrénie) aux plus banalement techniques (le *je* du narrateur est un personnage de fiction au même titre que les autres du récit et cela s'applique tout autant en poésie). Dans *La lenteur du sourire*, on assiste au processus inverse. La narratrice utilise le pronom *elle* dont on devine qu'il désigne en fait le *je*. Comme dans le recueil Filion, la réflexivité et l'autocommentaire permettent de créer une distance tout en dénonçant le statut du narrateur : « (Notons — elle est toujours sous observation; son narrateur lui tient/ à cœur.) Et alors elle vit l'exception dans son difficile amusement/ et dans le silence elle remercie cette homonymie. » Ces quatre séries aux rythmes maîtrisés permettent donc de découvrir la narratrice, laquelle se décrit, s'étudie,

s'explore et se dévoile en se mettant à distance grâce à un *elle* transparent qui n'est autre qu'un *je* objectivé.

La technique est fort habile qui consiste à rendre le subjectif par l'objectif, qui permet à l'oeil du lecteur de voir par celui de la narratrice : « Et dans les rues contournées, les rues pavées, les chaussures/ apprennent : tout est mouvement. »

L'exploration de l'univers de la narratrice passe par l'enfance, l'adolescence et tous ses désirs. On retrouve la valeur originale de la poésie [du grec *poiësis* qui signifie « création », littéralement « faire »] par les références fréquentes aux mains. Ces séries de poèmes forment en quelque sorte le cahier de l'évolution de la narratrice, métaphorisé dans *Le devenir de Charlotte*, bien mis en abyme dans le poème « un brin de passé », où il est question d'un journal : « En relisant ces pages, elle se fait une idée d'elle-même —/ invisible et claire — »; journal qui trahit en même temps qu'il transcrit : « elle s'infiltrer/ et retrouve le sentier/ de son indéfini imposteur// le sachant véritablement au bout de ses doigts. » N'est-ce pas le propre de tout journal de trahir son auteur en le figeant en certaines impressions alors qu'il y a toujours autre chose, l'indicible ?

Dans « le temps qu'il fait », on retrouve, outre une allitération sensuelle : « la tempête d'une assiduité séduisante », la première apparition du *tu* qui confirme que c'est bien *je* qu'*elle* cherche à décrire : « ce qu'elle voit dehors/ les éclaircies du dedans/ et non la tempête noire// tes lèvres/ en un temps désert ». Cette deuxième personne n'est évoquée que sept fois dans tout le recueil,

dont quatre dans une seule page, où il s'agit donc du même poème, ce qui signifie que l'élan vers l'autre est on ne peut plus discret.

La dernière et plus longue série du recueil, *Lectrice de pensées*, propose d'abord sept variations sur un même thème, « sept rêves ». Et, dans cet *elle* qui est *je*, dans cette rareté du *tu*, on n'est pas surpris d'apprendre que « les conjonctions manquent. » On devine, dans ces sept agréables objets, de véritables rêves nocturnes transformés en poèmes. En effet, les rêves, décrits subtilement sans faire usage de liens causaux [les fameuses conjonctions qui manquent], font d'excellents poèmes. On retrouve d'ailleurs au « Deuxième rêve », ce rêve presque<sup>2</sup> universel chez les professeurs où le sujet se retrouve nu devant un groupe, une foule, une classe ou une figure d'autorité.

Le septième m'a semblé toutefois totalement hermétique quant aux images qui auraient pu en être la source, alors que la signification en est claire : crainte d'enfermement et de mutisme : « Entourée de personne. [...] Elle parle le silence. »

Certains des derniers poèmes du recueil proposent une musique dont les mots ne sont qu'esthétiques prétextes. M'étant fait cette réflexion au bas de la page 74 du recueil, j'en trouve la confirmation avec joie au début

---

2 Je dis presque, car s'il est notoire que chez les professeurs, et Margaret Michèle Cook enseigne à l'Université d'Ottawa, l'un des cauchemars récurrents est de se retrouver nu devant le monde, et plus particulièrement devant une classe, votre chroniqueur qui enseigne depuis bientôt vingt ans n'a jamais, absolument jamais, fait ce genre de rêves. « Oh, le mauvais professeur ! » vous entendez-vous vous écrier.

de la page suivante : « Pour ceux qui écoutent, une musique pénétrante perce la hauteur/ secrète de pensées quotidiennes. »

Entre les flashes et les pensées, la solitude d'*elle* est évoquée : « elle se trompe quelquefois/ dans le trop-plein de visions/ perdues/ dans les découvertes/ de ce qu'elle n'est pas » alors que certains textes ont l'ambition de « l'annulation de/ contraires » et que se profile la solution énigmatique : « toujours le même choix/ que le rouge/ de soi ».

Annoncé par ce magnifique exergue : « nous qui sommes parfois trop jeunes pour ce qui est vieux et trop vieux pour ce qui ne fut jamais » de Rilke, *La lenteur du sourire* est un joli bijou bien ciselé qui se laisse admirer avec plaisir et dont les reflets renvoient d'une manière étonnamment précise les objets qu'il capte.

### **Le jour de la terre**

(Robbert Fortin, *Jour buvard d'encre* suivi de *Choses fragiles*, poésie et peintures, Ottawa, Vermillon, 1997)

Les éditions du Vermillon nous proposent un livre plastiquement très beau. Couverture plastifiée et repliée, choix de textes accompagnés de photographies d'œuvres picturales sur papier glacé. J'avoue avoir pris plus de plaisir à contempler les douze peintures aux formes et couleurs parlantes, et à la fois propices à interprétations multiples, qu'à lire les textes aux tendances ésotériques.

Dès la dédicace, « à l' enfant d' aujourd'hui », je me suis dit, cet auteur-là a quelque parenté avec Jacques Flamant<sup>3</sup>. Eh bien, qu'est-ce que je découvre en dernière page du recueil ? « L'auteur remercie Jacques Flamand et Monique Bertoli. »

On s'étonne un peu que *Jour buvard d'encre* occupe le devant de la scène dans la présentation du recueil, puisqu'il s'agit d'un seul poème de cinq pages, alors que *Choses fragiles*, outre la série éponyme, comprend neuf suites de poèmes, lesquels me semblent encore plus significatifs des inclinations de l'auteur. On retrouve, dans *Jour buvard d'encre*, ce désir, rendu si célèbre par Lamartine, d'arrêter le temps, ici exprimé de la façon suivante : « où ralentir la menace et le sablier », ainsi que cette aspiration nostalgique à l'innocence enfantine, laquelle appartient au rêve : « l'innocence du rêveur/ l'onde réplique à la mer/ l'étoile aux chants de la terre ».

*Choses fragiles* illustrent une évolution cosmique et ésotérique à partir des éléments de la terre, donc du bas, vers les éléments aériens, la liberté, donc du haut, une sorte d'éthérisation qui culmine justement avec Liberté. Le thème en est explicité dans la série *Terra Nostra* : « voici l'instinct/ des choses fragiles/ devant la barricade/ du pire et du meilleur ». La terre y est vue comme une bague, forme ronde, origine de la vie, donc alliance, noces, génération.

---

3 Je faisais le compte rendu de son livre, *L'Étreinte de la pierre* dans le numéro 22 de la RNO.



Je m'en voudrais de ne pas signaler le très beau triptyque de la page 45, qu'on ne peut admirer qu'en photo puisqu'il appartient à une collection privée. Il est associé à la série *Pluies*, ce que visuellement il suggère. J'y vois des averses de toute sorte sur une montagne isolée alors que son titre *La petite chose* me semble énigmatique. Suit un très beau poème sur les regrets dus à une religion des rites vides et superficiels : « j'aurais voulu/ bâillonner les agnus dei/ les prières apprises par cœur/ au calvaire des lèvres ». Plus loin apparaît cette magnifique image de la désolation de l'homme dans sa solitude fondamentale : « des passions de cuivre/ où l'homme à la dérive/ mime ses lunes mortes ». *Pluies* est très certainement la suite la mieux réussie, la plus efficace tant au point de vue des images que du rythme qui va rondement. Dans *Liberté*, par contre, le rythme est parfois cassé : « entre l'instinct et les astres/ le délicat équilibre de l'être » ou laborieux : « la parole de la terre/ par l'héritage des racines d'eau et d'air ».

Les suites *Instinct* et *Arbres* font appel à des images ésotériques (c'est-à-dire à une symbolique qui personifie les forces cosmiques) : « et ta main vers l'eau/ vers tes blés de neige »; « mouillant ton désir/ aux meules du soleil »; « et sous ton écorce/ le sexe des sèves »; « sur mon corps flottant/ dans l'abandon des choses ». On trouve aussi, à la page 85, une très belle *Étude* qui vaut d'être appréciée (elle ne nous est visible qu'en photo puisqu'elle appartient elle aussi à un collectionneur).

Chaque série est précédée d'un exergue très bien choisi. On pourrait les parcourir l'un après l'autre dans un ravissement total. Je cite celui de la série *Après la pluie*,

lequel est extrait d'un texte de Jacques Brault : « L'eau raccorde les petits espoirs. »

La dernière partie, *Première Lettre à l'enfant poète*, est une véritable lettre destinée à un enfant (réel ou virtuel), sorte de guide spirituel dans la poésie.

Entre le monde que l'on ramène à soi en le cueillant au creux de sa main et le monde auquel on accède en s'élançant vers le haut, il y a soi que l'on peut observer comme s'il n'était qu'un objet parmi les autres. À vous de choisir.

## **Comptes rendus**



## **La mobilité des ouvriers-mineurs du Nord ontarien et québécois 1900-1939.**

GAUDREAU, Guy, dir., *La mobilité des ouvriers-mineurs du Nord ontarien et québécois 1900-1939*. Textes de Alain Daoust, Guy Gaudreau et Karey Reilly. Sudbury, [Institut franco-ontarien], « Série monographique en sciences humaines » 5, [c1998], xii-141 p.

Marko Roy

Le sort des travailleurs miniers du nord de l'Ontario et du Québec a fait l'objet de plusieurs études dans les dernières années<sup>1</sup>. Fruit du travail de trois chercheurs, le présent ouvrage s'ajoute à l'historiographie de l'industrie minière. Loin de favoriser l'approche traditionnelle, en étudiant le développement des entreprises, les auteurs ont voulu faire mieux connaître ceux qui sont souvent oubliés mais qui restent au centre de l'industrie, les travailleurs. C'est autour de la mobilité de ces derniers que l'ouvrage

---

1 On se souviendra que le numéro 17 (1995) de la présente revue avait été consacré à l'histoire des ouvriers-mineurs de Sudbury, entre 1886-1930.

prend forme. Mobilité géographique, qui explique l'arrivée de nombreux immigrants, mais aussi mobilité des travailleurs entre les différentes mines de la région et mobilité interne à l'intérieur d'une même entreprise.

Le premier des quatre chapitres est signé Guy Gaudreau. Celui-ci aborde la question de l'ethnicité et de la division du travail dans la modernisation de la Canadian Copper Company (qui prend le nom de Inco en 1918), entre 1886 et 1928. L'auteur souligne d'abord la forte présence des immigrants-mineurs à partir de 1901. Ceux-ci vont même jusqu'à compter pour 80 pour cent des embauches à l'aube de la Première Guerre mondiale. Pour Gaudreau, ce nombre élevé de nouveaux travailleurs venant de l'étranger semble cacher une volonté de la part de la compagnie d'embaucher une main-d'œuvre docile et peu encline aux conflits de travail.

L'augmentation rapide de la productivité (500 pour cent entre 1900 et 1918) amène aussi une nouvelle définition du procès de travail pour les mineurs. Ainsi, à la mine Creighton, on voit l'apparition d'un troisième quart de travail en 1912, ce qui tend à spécialiser davantage les tâches: les ouvriers de nuit s'occupent du dynamitage et de l'écaillage, ceux des deux autres quarts se limitent au forage.

L'arrivée massive des immigrants aurait permis à la Canadian Copper, selon l'auteur, à faciliter « l'éclatement de l'ancienne unité du procès de travail » et à « saper l'esprit de collaboration et la tradition syndicale britannique ». Il était beaucoup plus facile pour les dirigeants de l'entreprise d'exercer un contrôle sur une

main-d'œuvre hétérogène que sur une main-d'œuvre formée entièrement de travailleurs nord-américains.

Karey Reilly reprend, dans le deuxième chapitre, les éléments principaux de sa thèse de maîtrise (1996), en considérant la mobilité transatlantique et continentale des Italiens de Copper Cliff (village qui fait maintenant partie de Sudbury). Pour ce faire, l'auteur a étudié la période allant de 1886 à 1914, en utilisant une panoplie de sources : livres de comptes, registres paroissiaux, rôles d'évaluation, annuaires Vernon, registres de location de l'Inco, registres d'accident, notices nécrologiques parues dans le *Sudbury Star*. La banque de données de l'auteur contient 1232 noms (elle s'est limitée à ceux dont le nom de famille commençait par les lettres B et C), ce qui représente environ le quart de la population d'origine italienne qui séjourne à Copper Cliff pendant la période.

Pour mieux saisir le phénomène de la mobilité, Reilly analyse systématiquement les cas des 467 travailleurs échantillonnés entre 1912 et 1914. Elle note que le tiers de ces travailleurs viennent directement de l'Italie. Ce sont pour la plupart des paysans qui sont à la recherche de meilleurs salaires pour améliorer le sort de leur famille. Le séjour à la Canadian Copper est toutefois de courte durée pour la grande majorité d'entre eux. En effet, dans 60 pour cent des cas, ils seront à l'emploi de la compagnie pour une période de moins d'un an. Plusieurs se dirigent alors vers d'autres mines de la région ou du continent car, comme le souligne l'auteur, afin de pouvoir retourner en Italie, « le séjour minimal en Amérique pour un migrant italien pendant les années d'avant-guerre est d'au moins 18 mois et plus probablement deux ans ».

Karey Reilly fait ensuite le portrait des trois types d'ouvriers-mineurs italiens : ceux qu'elle appelle les « oiseaux de passage », qui restent moins de 18 mois, les « migrants », qui séjournent entre 19 et 48 mois, et les « pionniers », ceux qui sont encore présents au bout de quatre ans.

C'est encore Guy Gaudreau qui rédige le troisième chapitre. Il examine ici la mobilité des travailleurs miniers dans le Nord ontarien et québécois, plus particulièrement ceux qui ont été employés par l'Inco à Sudbury et par la Noranda Mines à Rouyn, entre 1912 et 1939. L'auteur s'intéresse surtout aux politiques d'embauche des deux compagnies à l'époque. Sa recherche est basée sur l'étude des cas de 1442 travailleurs de la Noranda (ceux dont le nom de famille commence par les lettres B et K) et de 5682 travailleurs de l'Inco (lettres B et L).

L'auteur en vient à conclure que les travailleurs canadiens (de langue française et de langue anglaise) furent victimes des pratiques d'embauche discriminatoires des entreprises minières avant la crise des années 30. À partir de 1930, on assiste à un revirement. Les Canadiens reprennent alors le dessus sur les immigrants-mineurs. On ne peut toutefois pas expliquer cette nouvelle stratégie d'embauche uniquement par la grève qui paralyse la Noranda Mines pendant une dizaine de jours en 1934. La crise économique aurait aussi contribué à ces nouvelles politiques d'embauche. Devant la précarité de l'économie canadienne, on aura sans doute incité les entreprises à employer des travailleurs d'ici, surtout



quand on sait que le secteur minier est en plein essor, alors que les autres vivent des années critiques.

Alain Daoust est l'auteur du quatrième et dernier chapitre. Reprenant les grandes lignes de son mémoire de baccalauréat (1996), il s'interroge sur « la mobilité interne des ouvriers-mineurs de l'Inco ». Pour sa recherche, Daoust retient les cas de 1272 travailleurs (dont le nom de famille commence par les lettres B et K) qui ont été embauchés par l'Inco en 1913 et en 1929, deux années où la compagnie embauche plusieurs nouveaux travailleurs. Afin de mieux cerner le phénomène de la mobilité interne, l'auteur s'est limité aux quatre occupations principales : les manœuvres, les rouleurs, les aide-foreurs et les foreurs. Les deux premiers types d'emplois sont considérés non-qualifiés, le troisième semi-qualifié et le dernier est perçu comme étant qualifié.

L'« apprentissage du métier de foreur » a aussi retenu l'attention de l'auteur. Il fait d'ailleurs observer que sur un total de 360 manœuvres, quatre seulement deviendront un jour foreur. Daoust remarque aussi qu'on apprend de plus en plus vite le métier. En effet, un rouleur sur trois a appris à forer dans une période de six mois. La réflexion, selon l'auteur, doit alors se porter sur la « nature de [la] qualification » nécessaire pour devenir foreur. Alors que le travail de mineur demandait autrefois une expérience considérable, la nouvelle division du travail qui apparaît au XX<sup>e</sup> siècle amène avec elle une « déqualification du travail ». Ces propos rejoignent ceux énoncés par Guy Gaudreau dans le chapitre premier.

Cet ouvrage marque donc un pas de plus dans l'étude de l'histoire des travailleurs miniers de notre région. Prolongeant les recherches dans le même domaine publiées dans les dernières années, ce livre, comme le dit Gaudreau au tout début, « ne présente que des propos d'étape, qui devraient [...] permettre de mieux avancer par la suite ». L'invitation est donc lancée aux chercheurs, l'histoire des travailleurs dans les mines du nord de l'Ontario et du Québec ne fait que commencer à être étudiée sous ses différents angles.

**« Qui perd sa langue perd son âme ! ».**

**Le français, langue maternelle  
en milieu minoritaire**

*« Qui perd sa langue perd son âme ! ».* Le français, langue maternelle en milieu minoritaire. Colloque organisé par Kapele Kapanga et Denise Merkle sous les auspices du Département de français de l'Université Laurentienne de Sudbury. Les 28 février et 1<sup>er</sup> mars 1997. Sudbury, Institut franco-ontarien, « collection fleur-de-trille », [c1998], 111 p.

Alain Daoust

« Qui perd sa langue perd son âme » ne va pas sans rappeler la devise « qui perd sa langue perd sa foi ». Toutefois, dans le cadre du colloque qui s'est tenu à l'Université Laurentienne les 28 février et 1er mars 1997, les idées véhiculées ne s'approchaient guère de la vision monolithique, voire réactionnaire, de l'ultramontanisme canadien-français de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle.

L'ouvrage recensé réunit les actes de ce colloque multidisciplinaire, organisé par Kapele Kapanga et Denise Merkle — avec l'étroite collaboration du département de Français de la Laurentienne — où plus d'une quarantaine de personnes se sont réunies afin, selon Kapanga, de « discuter de la situation de la langue dans le Nord de l'Ontario et, surtout, pour proposer des solutions aux problèmes identifiés » (p.16).

Le document en question est divisé en quatre sections :

- i- Allocution d'ouverture
- ii- Forum politique : Perspectives politiques sur l'état et l'avenir du fait français en Ontario
- iii- Comment assurer l'avenir du fait français en Ontario
- iv- Table ronde et synthèse de récapitulation.

Dans la première section, on apprend que l'avenir de l'Ontario français ne repose pas uniquement sur le maintien de ses institutions, mais également sur la participation active de sa jeunesse. Ce constat, Gratien Allaire — alors vice-recteur associé aux affaires francophones à la Laurentienne — le fait dans son allocution d'ouverture. Selon Allaire, pour encourager les jeunes à parler français, il ne faut pas dénigrer les régionalismes ou les expressions courantes qui se retrouvent dans leur vocabulaire. Il souligne que « lorsque la langue a de la pertinence, lorsqu'elle a de la valeur, lorsqu'elle est l'outil de communication, elle prend toute son ampleur, elle prend tout son envol, elle prend toute sa place » (p.19).

Les milieux d'enseignement doivent tenir compte de cette réalité et Allaire propose trois approches dans l'apprentissage du français. Premièrement, il constate que l'apprentissage du français par le biais de la littérature est très important, mais celle-ci doit à la fois parler du milieu de l'étudiant et le valoriser. Deuxièmement, ceux qui mettent « l'accent sur la correction de la langue, sur la rectitude, sur le français standard » (p.22) doivent également « dégeler la langue, la laisser vivre, la laisser vivante » (p.22) pour ne pas décourager les adolescents. Troisièmement, « ceux qui mettent l'accent sur l'expression et la communication » doivent tenir compte des milieux et de ses circonstances (p.23).

La deuxième section aborde la question de l'avenir de l'Ontario français par le biais de ses institutions. À la lumière des nombreux changements apportés par le gouvernement conservateur de Mike Harris — s'inspirant fortement de la droite états-unienne dans l'élaboration de ses politiques —, laissant peu de personne indifférente, le colloque a réuni trois députés de la scène provinciale : Gilles Bisson (NPD), Bernard Grandmaître (Libéral) et Noble Villeneuve (PC).

Dans sa présentation, Gilles Bisson précise que « pour qu'un peuple garde sa langue et sa culture, il faut la volonté et le support [sic] » (p.29). Le reflet de cette fierté est discernable dans des institutions telles que *tfo*, le Collège Boréal, la Cité Collégiale, pour n'en nommer que quelques-unes. Cependant, l'appui des divers paliers gouvernementaux est non seulement nécessaire, mais crucial pour en assurer la survie.

Bisson déplore également le transfert de nombreuses responsabilités vers les municipalités. Celles-ci ne sont pas assujetties par la *Loi sur les services en français* et les Franco-Ontariens risquent de perdre toute une gamme de services qu'ils avaient jadis dans leur langue. Par trop souvent, le gouvernement ne tenait pas compte de la spécificité franco-ontarienne dans ses décisions. Pour appuyer cette affirmation, Bisson utilise l'exemple de la *Commission sur la restructuration des soins de santé en Ontario*. Cette commission, composée uniquement d'anglophones, a fait fi des revendications des Franco-Ontariens dans sa décision entourant le sort de l'hôpital Montfort, provoquant un tollé chez cette communauté.

Les propos de Bernard Grandmaître — le père de la *Loi sur les services en français* — rejoignent ceux de Gilles Bisson. Partageant les mêmes craintes et inquiétudes que son collègue d'outre-parti, Grandmaître réussit à féliciter le gouvernement de Mike Harris d'avoir enfin accordé la gestion scolaire aux Franco-Ontariens. Cependant, il demeure sceptique devant cette victoire car, désormais, c'est le ministère de l'Éducation qui détient le pouvoir de taxation, et non les conseils scolaires. Sachant fort bien que le gouvernement en place ne se gêne pas à couper partout, Grandmaître a peur de se trouver devant des coquilles vides, faute de financement adéquat.

Les craintes de Grandmaître ne se limitent pas seulement au domaine de l'éducation. Tout comme Bisson, il vilipende l'attitude nonchalante du gouvernement envers le maintien et l'amélioration des services en français. Grandmaître cite l'exemple de l'Office de la langue française — organe qu'il qualifie de « chien de

garde de la loi » sur les services en français (p.37) — où le gouvernement a sabré le budget de 40 pour cent, ce qui augure mal au maintien des services en français devant la foulée des transferts de responsabilités vers les municipalités.

Confronté à la critique des deux députés de l'opposition et visant à en atténuer les propos, Noble Villeneuve, ministre délégué aux Affaires francophones, a voulu être plus rassurant dans sa présentation. Il rappelle d'abord les gains palpables effectués au sein de la communauté franco-ontarienne depuis la fin des années soixante. Parmi ces gains, les Franco-Ontariens ont eu droit à leurs écoles secondaires de langue française, à *tfo*, aux collèges français ainsi qu'à la gestion de 11 nouveaux conseils scolaires, pour n'en nommer que quelques-uns. Cette francisation de la province a eu des effets on ne peut plus positifs auprès des jeunes gens. Citant une étude statistique effectuée par l'Office des Affaires francophones, Villeneuve se réjouit devant les données suivantes : chez les 15 à 24 ans, seulement 1,6 pour cent des francophones n'ont pas complété leur neuvième année, alors que le pourcentage se situe à 2 pour cent chez la population en général (p.40); chez les 20 à 24 ans, le pourcentage de francophones qui obtiennent un diplôme d'études secondaires est le même que chez la population en général et, dans ce même groupe d'âge, 10,3 pour cent des francophones décrochent un diplôme universitaire alors que ce chiffre se situe à 10,1 pour cent en général (p.41). Cette réussite se reflète non seulement dans le milieu scolaire mais également dans le monde des affaires car au-delà de « 8 000 entreprises sont la propriété où sont gérées par des Franco-Ontariens » (p.41). Cependant, au

dire du ministre, « la francophonie ontarienne se développera et s'épanouira seulement si le fait d'être Francophone [sic] constitue une valeur ajoutée » (p.42).

Dans le troisième volet, des participants du monde des affaires et du domaine des arts discutent des moyens à prendre pour assurer l'avenir du fait français en Ontario. Sylvie Blaie et Germain Pitre, tous deux membres de l'Association des traducteurs du Nord de l'Ontario, nous présentent les grandes lignes de cette nouvelle association. Fondée en 1996 par Nicole Chrétien-Proulx, cette association est présente dans les villes de Hearst, Kapuskasing, Timmins, Sudbury et North-Bay. Sa mission est d'assurer « des services de traduction, de révision, de correction d'épreuves, de rédaction et de gestion de projets » (p.63) aux gens du nord de l'Ontario. Selon Germain Pitre, des associations de ce genre permettent à des professionnels de vivre et de travailler en français dans le Nord de la province. Cependant, son avenir dépend en grande partie de l'engouement de la population car, la « traduction comme les autres services en français, c'est une question de demande. C'est la pierre angulaire des services en français en Ontario » (p.64).

Louis Paquette, président du Conseil régional de Sudbury du Conseil de la Coopération de l'Ontario, et Michel Paulin, directeur général de l'Alliance des Caisses populaires de l'Ontario, poursuivent dans la même lignée. Louis Paquette nous apprend que l'Ontario français regroupe plus de « 160 coopératives de points de services » représentant un actif de quelques milliards de dollars (p.70). Une partie de ces actifs est redistribuée au sein de la communauté. Par exemple, en 1996, les caisses



populaires ont remis plus de 570 000\$ à divers organismes sous forme de commandites (p.77). Selon Michel Paulin, « c'est par l'éducation, par l'ouverture d'entreprises et de coopératives, par l'investissement dans nos organismes de support que nous pourrions faire en sorte que la francophonie se développe en Ontario » (p.77).

Et la place des arts dans tout cela ? Robert Dickson aborde cette question de plein fouet dans sa présentation. Professeur de littérature à la Laurentienne et bénévole auprès de nombreux organismes artistiques dans la région de Sudbury, Dickson soutient que les arts jouent un rôle important dans la société. Quiconque participe pleinement aux arts s'initie aux nombreuses facettes de la création, valorisant ainsi la langue et la culture d'une communauté. Par conséquent, cet individu s'accroche non seulement à la langue mais se rattache également à la communauté, lui assurant donc son avenir (p.82). Toutefois, Dickson constate que la diffusion des oeuvres artistiques et culturelles est on ne peut plus difficile en Ontario français, faute de financement adéquat. Ceci a pour effet d'exposer les gens à des modèles culturels venant trop souvent d'ailleurs (p.81). Cette réalité montre bien, au dire de Dickson — qui reprend une phrase d'un article de Normand Renaud, paru dans la revue *Liaison* — « [qu'] on ne naît pas Franco-Ontarien, on le devient » (p.82).

Enfin, dans la dernière section, intitulée « table ronde de synthèse et de récapitulation », le modérateur, Kapele Kapanga, lance la discussion en reprenant l'affirmation mentionnée plus haut, soit : « on ne naît pas Franco-Ontarien, on le devient ». Tous les participants

réunis autour de la table étaient d'accord avec cette affirmation, que c'est par le dévouement au sein de la communauté que l'on devient Franco-Ontarien. Devant cette unanimité, Kapanga se penche alors sur les moyens que devrait prendre la communauté « pour arrêter les assauts répétés contre la francophonie » (p.93). Denis Constantineau, président de l'ACFO du Grand Sudbury, affirme qu'il faut d'abord changer le langage de nos revendications. Il souligne que nous sommes passés « d'une société légaliste à une société de consommateurs » (p.93) et que nous avons maintenant la tâche de montrer au gouvernement que la francophonie en Ontario est une valeur ajoutée. Il ajoute qu'il est désormais révolu de revendiquer uniquement selon des principes de droits constitutionnels car, dans un monde corporatiste, c'est la valeur économique qui prime (p.94). De plus, dans sa présentation, Constantineau encourage les Franco-Ontariens de souche à établir des liens étroits avec les communautés ethno-culturelles francophiles (p.95) puisque elles aussi jouent un rôle important dans la francophonie ontarienne.

Kapanga se penche ensuite sur les moyens à utiliser pour « valoriser la langue et la culture françaises en Ontario » (p.99) et sur les modèles à trouver pour la jeunesse (p.107). À la première affirmation, France Gélinas, directrice générale du Centre de santé communautaire de Sudbury, croit qu'un des meilleurs moyens pour valoriser la langue est de ne pas dénigrer ceux qui éprouvent des difficultés à s'exprimer en français. Josée Forest-Niesing, membre de l'Association des juristes d'expression française de l'Ontario, opine dans le même sens. La fierté, selon elle, s'acquiert à la fois lorsqu'on

accepte les nombreuses nuances régionales de la langue et par le biais de la connaissance de notre héritage historique en tant que Franco-Ontarien. À la dernière affirmation, celle liée aux modèles de la jeunesse, un étudiant (il n'est pas identifié) croit qu'il faut d'abord éliminer les carences reliées à l'enseignement de l'histoire en Ontario français. Il souligne que les jeunes doivent savoir ce qu'a été le Règlement 17, ce que représentent CANO, Prise de Parole et La Nuit sur l'Étang pour la communauté franco-ontarienne. « Il faut montrer à la jeunesse qu'il se passe quelque chose en français et qu'il y a une réelle vitalité en Ontario français » (p.108).

Quelle est notre évaluation de ce livre ? Lorsque nous ne retenons que le critère des idées avancées par les participants et les participantes, nous le trouvons très bien. La force d'un pareil exercice est justement de permettre à des gens de divers milieux de discuter d'un sujet en particulier, dont celui du français, langue maternelle en milieu minoritaire. Ce genre d'exercice permet non seulement de faire un bilan du fait français en Ontario, mais il permet également aux gens de mettre de l'avant des solutions plausibles aux problèmes auxquels sont confrontés les Franco-Ontariens. En feuilletant ce document, le lecteur a vraiment l'impression que les participants et les participantes de ce colloque adhéraient au principe que c'est « de la discussion [que] jaillit la lumière ». Cependant, et c'est là où repose notre critique, cette lumière est obscurcie par les nombreuses coquilles qui parsèment le texte. Il est dommage de constater qu'on ait apporté aussi peu d'attention à la présentation d'un ouvrage qui traite pourtant d'un sujet on ne peut plus sérieux. Une relecture attentive aurait permis de corriger

les nombreuses erreurs, évitant ainsi au lecteur de se retrouver avec un brouillon des actes du colloque.

# REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

## PROTOCOLE DE SOUMISSION D'ARTICLES

### A. LES MANUSCRITS

**1. Format et longueur :** Les manuscrits doivent être présentés sur une disquette DOS/WP 5.1 (5 1/4 ou 3 1/2). 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.

### B. 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.

## **C. 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)]

## **D. SOUMISSION**

**1. 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.

**2. 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.

**3. Résumé :** Il faut inclure un résumé de l'article d'une page à double interligne (environ 330 mots).

## **E. 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.

## Revue du Nouvel-Ontario

### Abonnement / Achat

L'abonnement à la *Revue du Nouvel-Ontario* coûte 20,00\$ par an et vous donne droit à deux numéros de la Revue.

La présente est :

- Un nouvel abonnement   
Un renouvellement d'abonnement   
Un changement de coordonnées

Nom, Prénom (nom de l'institution) Monsieur

Rue Madame

Ville Province Institution

Courrier électronique

Téléphone

Achat de numéros spécifiques : de 1 à 12 6,00\$ le numéro; de 13 à 23 10,00\$ le numéro.

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13/14

15 16 17 18 19 20 21 22

1, 11, 20 épuisé

Ou économisez sur le prix régulier — Achat groupé, de 1 à 22 : 90,00\$

INSTITUT FRANCO-ONTARIEN

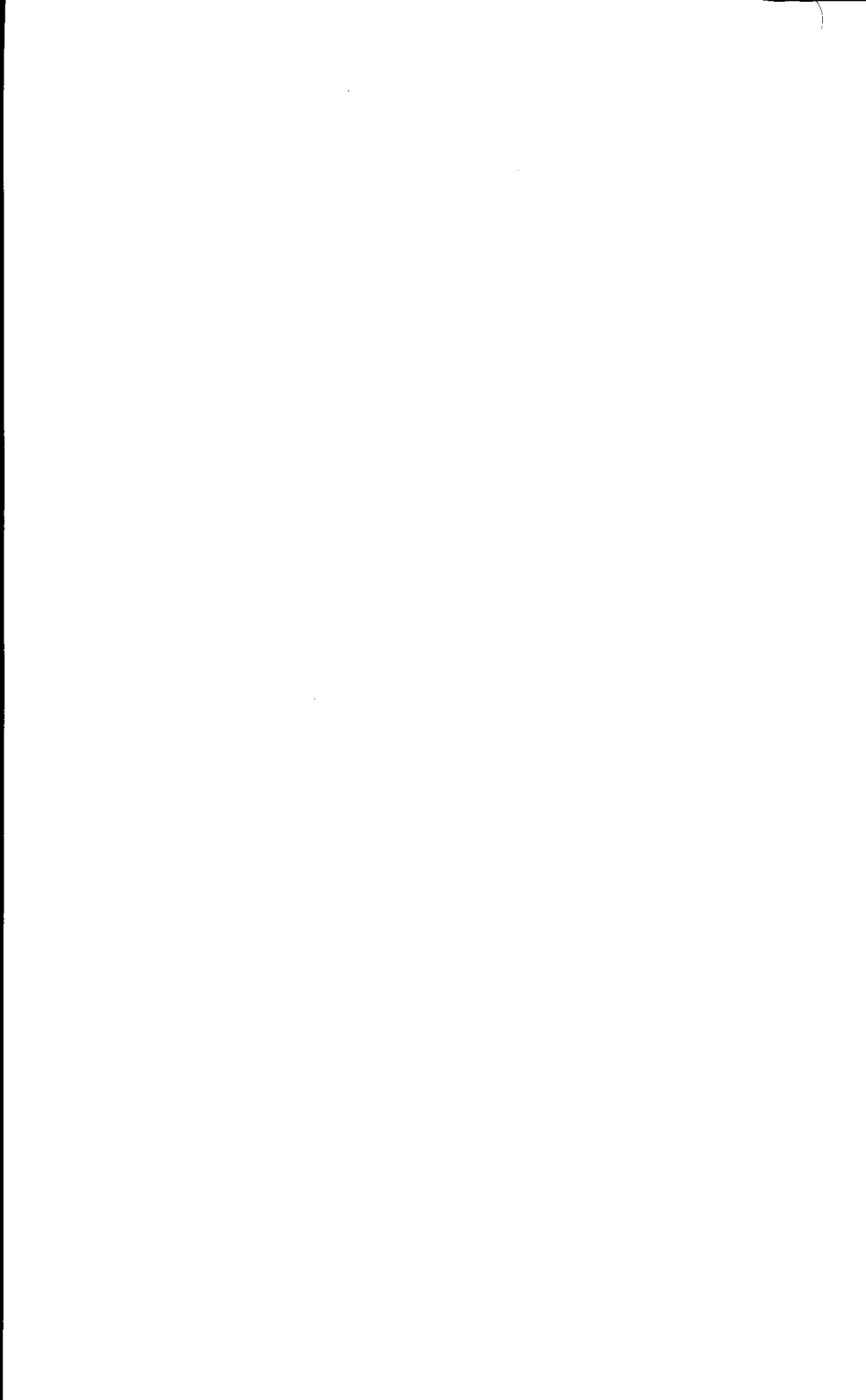
Pavillon Alphonse-Raymond

Université Laurentienne

Sudbury (Ont) P3E 2C6

IFO@nickel.laurentian.ca





## **Présentation**

*Rachid Bagaoui*

## **Articles**

Les réseaux formels de relations comme facteur  
de développement économique

*Rolland LeBrasseur et Yves Robichaud*

Le test provincial de troisième année en lecture, écriture et  
mathématiques

*Yves Herry et Doris Rondeau*

L'éducation pour l'Ontario français : des acquis aux incertitudes

*Louis-Gabriel Bordeleau*

L'échec scolaire : un phénomène de la psychologisation des écoles. Essai

*Yvon Gauthier*

## **Chronique**

Microcosmes

Une symbolique personnelle

C'est l'autre qui est je

Le jour de la terre

*Michel-François Lagacé*

## **Comptes rendus**

La mobilité des ouvriers-mineurs du Nord ontarien et québécois

1900-1939

*Marko Roy*

« Qui perd sa langue perd son âme ! ». Le français, langue maternelle  
en milieu minoritaire

*Alain Daoust*