

Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante
sous la direction d'Hermann Duchesne
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 51-78

Le profil ethnolinguistique d'un conseil scolaire franco-ontarien: projet d'aménagement linguistique

par

Denis Haché

*Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
de l'Université de Toronto – OISE/UT*

RÉSUMÉ

Après une longue histoire de lutte pour la reconnaissance de la légitimité de l'éducation française en Ontario et les succès relatifs sur le plan législatif, l'assimilation menace toujours la survie de la communauté. Pour contrer ce problème, une politique d'aménagement linguistique a été mise de l'avant par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans ce contexte, la présente étude dresse un portrait de la vitalité ethnolinguistique de la population desservie par un conseil scolaire afin d'orienter l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action concerté qui réponde aux besoins spécifiques de cette population.

L'histoire de la francophonie ontarienne est celle de la lutte incessante d'un peuple minoritaire qui s'acharne à combattre l'assimilation linguistique et culturelle (Welch, 1988). Cette évolution historique est étroitement liée aux vagues d'immigration de francophones venant de l'est, plus particulièrement du Québec, qui ont déferlé sur l'Ontario au fil des années. En effet, la communauté francophone de l'Ontario a été façonnée et modelée par cinq grands mouvements de population qui ont provoqué des réactions diverses au sein de la population anglophone et des autorités gouvernementales (Mougeon et Beniak, 1994). Malgré les luttes acharnées pour le droit à l'éducation en français et la

reconnaissance du fait français en Ontario, les politiques du gouvernement ontarien varient considérablement, de la tolérance contrôlée à l'intolérance mais, quelle que soit l'approche, la finalité demeure toujours l'assimilation de la minorité francophone.

La période «ryersonienne» (1840 à 1876) est caractérisée par un sentiment de tolérance à l'égard de l'enseignement donné dans d'autres langues, que ce soit en français dans les écoles françaises, ou en allemand dans d'autres écoles. Ryerson, responsable de la mise en œuvre de cette politique d'assimilation douce, pense alors que la tolérance vis-à-vis l'enseignement en français dans les écoles sous contrôle des francophones ne nuira pas à l'assimilation souhaitée. Celle-ci se fera de manière volontaire au contact d'une majorité anglophone et de ses institutions éducatives, dont la supériorité perçue s'impose d'elle-même. Selon Choquette (1993), c'est durant cette période que l'on met sur pied l'école confessionnelle en parallèle avec le nouveau réseau des écoles publiques (*Common Schools*). Cette séparation sur une base confessionnelle est à l'origine des écoles séparées que l'on identifie vite au catholicisme et à la défense de la langue et de la culture françaises.

Cette période d'assimilation douce est suivie par une période d'intolérance. En 1912, une circulaire du ministère de l'Instruction publique, le *Règlement XVII*, proscrit l'usage du français comme langue d'enseignement après la deuxième année. La résistance francophone est vive (Welch, 1991-1992; Levasseur, 1993), et le règlement est finalement révoqué en 1927. L'instruction en français n'en est pas pour autant reconnue. En l'absence d'une législation régissant l'enseignement en français, la période de 1927 à 1967 en est une de «limbes juridiques» pour l'éducation des francophones (Frenette, 1992).

Ce n'est qu'en 1968, suite à la publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, que l'on propose d'accorder le droit aux minorités linguistiques, françaises ou anglaises, de recevoir l'instruction dans leur langue maternelle et dans leurs propres écoles. Il ne s'agit pas d'un droit spécial mais du libre choix de la langue d'enseignement. La Commission étale au grand jour

la situation précaire dans laquelle se trouvent les francophones et propose des solutions propres à corriger les lacunes du système scolaire et à enrayer la situation discriminatoire. Dans le cas du Québec, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, la Commission reconnaît l'importance des minorités linguistiques et recommande que l'administration du secteur minoritaire du système forme un tout organique. Le rapport de cette Commission et la *Charte canadienne des droits et libertés*, adoptée quelques années plus tard en 1982, représentent les principaux jalons vers la reconnaissance officielle des droits scolaires, linguistiques et culturels (Haché, 1995).

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* est particulièrement important en ce qui concerne les droits à l'éducation des minorités. Cet article stipule les conditions générales pour les «ayants droit», élabore les critères de définition des titulaires des droits, ainsi que les droits concernés. L'article 23 garantit trois droits «complémentaires et interdépendants: le droit à l'instruction dans la langue de la minorité, le droit aux établissements d'enseignement et le droit à la gestion» (Foucher, 1986). Si les conditions d'exercice des deux premiers de ces droits s'établissent progressivement au cours des années quatre-vingt, ce n'est qu'avec l'arrêt Mahé en 1990 que l'on tente, sans succès, d'élucider la question du droit à la gestion. Selon l'arrêt de la Cour suprême du Canada, les provinces doivent légiférer pour corriger la situation de la minorité dans le domaine de l'éducation et voir au respect de la lettre et de l'esprit de l'article 23. Ce n'est qu'en 1997 que le gouvernement provincial reconnaît aux Franco-Ontariens le droit à la gestion de l'éducation secondaire par la création de nouveaux conseils scolaires francophones. Il reste à savoir si la population franco-ontarienne trouvera satisfaisantes les dernières concessions gouvernementales à cet effet.

La longue lutte pour les écoles françaises laisse des cicatrices et des blessures permanentes (Haché, 1995, 2001a, 2001b). Malgré les gains au niveau de la reconnaissance des droits de la minorité franco-ontarienne, la problématique de l'assimilation galopante est toujours au premier plan. Lors d'une table ronde¹, Bernard affirme que l'Acadie a une pyramide de population «normale» où plus de jeunes que de personnes âgées parlent le français, tandis qu'en Ontario la

pyramide est inversée. En somme, comme dans beaucoup d'autres communautés minoritaires francophones au Canada, l'anglicisation progressive des familles menace le renouvellement des générations (Bernard, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d; Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994; Castonguay, 1989). Il convient donc de redéfinir le problème et d'orienter la lutte dans une autre direction. C'est ici que l'aménagement linguistique prend son sens.

LA PROBLÉMATIQUE DE L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

En 1994, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO) a élaboré une politique globale en aménagement linguistique pour l'ensemble du territoire. Cette politique veut favoriser la mise en œuvre, dans les conseils scolaires et les écoles, de plans d'action visant à améliorer les compétences langagières des élèves en français et se lit comme suit:

Chaque conseil scolaire ou section de langue française doit élaborer et mettre en œuvre une politique d'aménagement linguistique et un plan d'action adaptés à leur réalité et qui tiennent compte des caractéristiques des élèves, du milieu et du mandat des écoles franco-ontariennes. Cette politique ainsi que le plan d'action traitent des huit éléments suivants:

- 1) les besoins des élèves en ce qui a trait aux compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement;
- 2) l'admission des élèves;
- 3) l'intégration et l'évaluation des compétences à communiquer, à apprendre et à s'affirmer culturellement;
- 4) les approches, les stratégies et les activités pédagogiques recommandées en milieu minoritaire;
- 5) les langues secondes dans le programme d'études et les modalités de leur enseignement en vue d'un bilinguisme additif;
- 6) la formation du personnel selon des besoins prioritaires;
- 7) l'animation culturelle;
- 8) la révision annuelle de la politique locale d'aménagement linguistique (MEFO, 1994, p. 10).

Cette politique d'aménagement linguistique constitue en fait une reconnaissance des torts causés à la minorité francophone

par une longue histoire de négligence et d'intolérance. Pour réparer ces torts et possiblement ralentir le rythme d'assimilation, elle propose une approche proactive et concertée afin de mettre en place des mesures, programmes et services adaptés aux diverses populations francophones et promouvoir l'usage et la valorisation de la langue et de la culture françaises à l'école et dans la communauté environnante. Le rôle de l'école ne peut plus se limiter à offrir seulement l'instruction en langue française. L'école doit prendre une part active dans la création et le développement d'un environnement où les jeunes francophones peuvent vivre pleinement leur langue et leur culture, c'est-à-dire un milieu où ils peuvent communiquer, s'instruire et s'affirmer culturellement. C'est dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique dans l'un des conseils scolaires francophones de l'Ontario que la présente étude a été entreprise.

LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Afin d'établir une base solide pour son programme d'aménagement linguistique, le Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario a mandaté la conduite d'une étude dont les objectifs consistaient, entre autres, à dresser un profil de la vitalité ethnolinguistique des élèves, des enseignants et des parents desservis par le Conseil et à identifier les aspects des trois dimensions linguistiques (communication, apprentissage et culture) ayant besoin de mesures de redressement. Cette étude vise à assurer que les plans d'action en aménagement linguistique développés par le Conseil et ses écoles soient bien adaptés aux besoins des populations desservies.

LE CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Pour atteindre ces objectifs, les chercheurs se sont basés sur les concepts et modèles de vitalité ethnolinguistique élaborés par Landry et Allard de l'Université de Moncton. Le concept de vitalité ethnolinguistique objective fut d'abord introduit par Giles, Bourhis et Taylor (1977), puis utilisé par Landry et Allard comme moyen d'analyse des variables socioculturelles qui affectent la force des communautés ethnolinguistiques en contact avec d'autres groupes. Selon les auteurs, la vitalité ethnolinguistique consiste en un ensemble de facteurs structuraux, démographiques, institutionnels et statutaires qui permettent à une communauté ethno-

linguistique de demeurer une entité distincte et active dans ses interactions avec d'autres groupes. Les groupes à forte vitalité ethnolinguistique progressent et survivent comme collectivités dans le cadre des interactions avec les autres groupes, tandis que les groupes à faible vitalité ethnolinguistique cessent d'exister au bout d'un certain temps. Ces concepts et modèles apparaissent particulièrement pertinents dans le contexte de l'aménagement linguistique, à cause de leur caractère opérationnel permettant de joindre la théorie à la pratique.

Parmi les facteurs identifiés comme ayant une influence sur la vitalité ethnolinguistique, la variable démographique est considérée comme la plus importante, car la force des nombres demeure un des moyens de légitimer la prise du pouvoir et l'institutionnalisation du contrôle par le groupe, tout en lui permettant de se façonner une destinée collective au sein de la structure intergroupe (Bourhis et Sachdev, 1984; Wardhaugh, 1987; Harwood, Giles et Bourhis, 1994; Landry et Allard, 1991a). La variable institutionnelle, souvent tributaire de l'état démographique du groupe, fait ensuite état du niveau de représentativité formelle et informelle que le groupe détient au sein des institutions, aux échelons gouvernemental, économique, industriel, éducationnel, médiatique et religieux. La présence et la qualité des leaders du groupe minoritaire au sein des institutions formelles et informelles ainsi que leur engagement à promouvoir la langue et la culture dans le cadre des relations intergroupes sont des aspects importants pour la survie et le contrôle institutionnels du groupe minoritaire (Fishman, 1990; Herberg, 1989; Sachdev et Bourhis, 1991; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Wardhaugh, 1987).

Ainsi, selon ce modèle, la vitalité d'une communauté linguistique s'illustre par le nombre, la proportion et la dispersion de ses membres (le capital démographique) de même que par ses ressources et ses institutions dans les domaines politique, économique et culturel. Par ailleurs, une faiblesse dans un secteur de vitalité, par exemple le capital démographique, peut être compensée par une vitalité accrue sur les plans du capital politique, économique ou culturel (Prujiner *et al.*, 1984). En relation avec l'aménagement linguistique, les mesures objectives de ces variables sont importantes particulièrement pour évaluer l'état ou l'évolution de la vitalité d'une communauté par rapport à elle-

même ou à une autre communauté. Pour trouver des indications précises sur les mesures à prendre pour stimuler cette vitalité, il convient en plus de considérer l'influence de ces variables au niveau des individus.

La vitalité relative d'une communauté linguistique par rapport à une communauté avoisinante exerce une influence sur les probabilités de contacts avec les langues. Chez l'individu, le réseau individuel de contacts linguistiques (RICL) se compose d'une diversité de contacts tels que les contacts interpersonnels, les contacts avec les médias, les activités de littératie à l'école et au foyer, ainsi que les activités culturelles. Le RICL représente l'ensemble des expériences langagières et ethnoculturelles d'un individu et constitue son expérience phénoménologique du bilinguisme. Le RICL fait le lien entre l'individu et les communautés linguistiques (Hamers, 1987, 1991). C'est par l'ensemble des contacts linguistiques dans son RICL qu'un individu développe l'habileté à utiliser chacune des langues (la maîtrise), tout autant que la volonté d'utiliser celles-ci (les croyances et l'identité). Les contacts interpersonnels avec les membres d'une communauté linguistique assurent le développement de la compétence en communication orale tandis que l'apprentissage langagier à l'école assure le développement de la compétence cognitivo-académique de l'élève, c'est-à-dire l'habileté à utiliser les langues comme outils de pensée et d'abstraction (Cummins, 1981, 1984).

Chez l'individu qui vit quotidiennement ces contacts par son RICL, les perceptions deviennent intériorisées et forgent graduellement ses préférences et ses aspirations, de même que son désir d'intégration à chacune des communautés (Allard et Landry, 1992; Landry et Allard, 1991a). Plusieurs études ont été effectuées pour vérifier empiriquement ce modèle théorique (Landry et Allard, 1990, 1991b, 1992). Les croyances de l'individu concernant la vitalité de sa communauté ainsi que la compétence langagière développée dans le cadre du RICL deviennent alors déterminantes du comportement langagier et donc de la fréquence d'utilisation de chacune des langues. Le degré de bilinguisme d'une communauté est donc plus fortement déterminé par l'environnement social et la vitalité relative des communautés linguistiques que par les caractéristiques

personnelles des individus (Landry et Allard, 1992). En somme, le degré de bilinguisme atteint semble être le résultat d'un véritable déterminisme social.

Dans des contextes à faible vitalité ethnolinguistique, si on utilise les concepts proposés par Lambert (1975), le bilinguisme a tendance à être soustractif, dans la mesure où la compétition entre les langues nuit à leur développement. Par contre, lorsque la vitalité de la communauté linguistique est élevée et stable, les contacts avec une langue seconde produisent un bilinguisme additif; une langue seconde est ajoutée sans que la première soit déplacée. Le bilinguisme soustractif constitue souvent une étape dans les processus d'assimilation et d'acculturation. Le bilinguisme additif, pour sa part, favorise l'intégration sociale des membres d'une communauté sans que leur langue et leur culture soient dévalorisées. Seul un bilinguisme additif peut assurer à long terme la survie d'une communauté linguistique à faible vitalité. Les recherches de Landry et Allard (1991b, 1992), Landry, Allard et Théberge (1991) et Landry et Magord (1992) ont démontré que le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires canadiens était fortement tributaire du degré de scolarisation en français. La compétence langagière en français, le désir d'intégration à la communauté, l'identité francophone ainsi que le degré d'utilisation de la langue sont directement et proportionnellement liés au degré de scolarisation en français. Ces recherches ont également démontré les effets positifs du degré d'ambiance française et d'utilisation du français dans le milieu familial sur les compétences linguistiques de l'élève, son désir d'intégration à la communauté et son identité francophone.

Pour les élèves des groupes à faible vitalité ethnolinguistique, le modèle des balanciers compensateurs suppose qu'une forte immersion en langue maternelle (L1) dans le milieu familial et dans le milieu scolaire est nécessaire pour compenser les fortes pressions d'utilisation quasi exclusive de la langue seconde (L2) dans le milieu socio-institutionnel. Une forte ambiance en langue maternelle (L1) dans le milieu familial et un degré élevé de scolarisation en langue maternelle (L1) augmentent la maîtrise et la disposition cognitivo-affective (croyances et identité) sans que les

habiletés orales et cognitivo-académiques en langue seconde (L2) soient significativement diminuées. Cette hypothèse est fortement étayée par plusieurs recherches auprès de francophones minoritaires (Landry et Allard, 1991b; Landry, Allard et Haché, 1998; Landry, Allard et Théberge, 1991; Landry et Magord, 1992). D'autres recherches (Hamers et Blanc, 1983, 1989; Hébert *et al.*, 1976; Skutnabb-Kangas, 1983; Willig, 1985) appuient également cette hypothèse. En somme, le bilinguisme additif est davantage assuré si on privilégie la langue qui a le moins de vitalité sur le plan communautaire (Skutnabb-Kangas, 1988). Ce principe s'applique autant aux membres d'une communauté à forte vitalité qu'aux membres d'une communauté à faible vitalité. La force de ce constat garantit également un bilinguisme additif aux enfants issus de mariages exogames².

Cette brève présentation des concepts et modèles de vitalité ethnolinguistique laisse voir clairement leur potentiel dans le contexte de la problématique de l'aménagement linguistique. En dressant un portrait de la vitalité ethnolinguistique d'une communauté en évaluant, entre autres, l'étendue et la qualité du RICL, du degré d'ambiance française en contexte familial et scolaire et des dispositions cognitivo-affectives des individus, les variables sur lesquelles les conseils scolaires et les écoles doivent orienter leurs efforts deviennent plus évidentes, et des plans d'action peuvent plus facilement se concrétiser.

MÉTHODES ET PROCÉDURES

1. L'échantillon

La population à l'étude comprend les élèves de trois écoles élémentaires et de trois écoles secondaires ($n = 1\ 012$), leurs parents ($n = 697$), ainsi qu'un groupe d'enseignants ($n = 18$) sélectionnés auprès des écoles participantes. La collecte de données a eu lieu pendant l'année académique 1999-2000. L'équipe de recherche a utilisé une panoplie d'instruments afin d'obtenir des données suffisantes, en tenant compte des limites financières et temporelles inhérentes au projet, ainsi que des différentes catégories de participants. La collecte des données a été effectuée par une équipe de trois enseignants en provenance de chaque école. Ces derniers ($n = 18$) ont participé à une session d'information et de formation avant la

collecte de données et ont pris part à la création des grilles d'observation avec l'équipe de recherche. Ils ont également participé à un groupe de discussion.

2. Les instruments

Pour les élèves de la maternelle à la sixième année, l'équipe de recherche a créé, adapté et validé trois instruments sous forme de grilles d'observation. Ces instruments portent sur des variables similaires à celles recherchées dans les questionnaires administrés aux élèves plus âgés (de la septième à la treizième année). La première grille vise le comportement langagier des élèves en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire dans les corridors, à la cafétéria et dans la cour de récréation, au cours d'une semaine entière. La deuxième permet à l'enseignant d'identifier la langue à laquelle l'élève est exposé lors de ses contacts avec les médias d'information, la musique et l'ordinateur. La troisième permet une identification partielle du réseau de communication de l'élève lors de conversations téléphoniques avec la parenté, les amis, les voisins, les enseignants, etc., et la langue utilisée dans ces différents contextes.

Pour les élèves de la septième à la treizième année, le questionnaire a été tiré des instruments développés par Landry et Allard et adapté aux besoins du projet. Ce questionnaire de soixante-trois pages requiert environ cinquante minutes à compléter. Il se divise en trois sections. La première traite d'abord du niveau de scolarité et de l'occupation des parents. L'échelle de Blishen et McRoberts (1976) est utilisée pour coder l'occupation des parents (scores variant de 1 à 6). On passe ensuite au réseau interpersonnel de communication en évaluant différents aspects des contacts linguistiques de l'élève au sein de la famille, du groupe d'amis, des élèves de l'école fréquentée, des voisins et lors de la participation à des activités culturelles et sociales. On s'intéresse particulièrement à la proportion et à la fréquence des contacts dans les secteurs francophone et anglophone. La deuxième section porte sur le soutien éducatif en français et en anglais dans les domaines suivants: la proportion de l'enseignement reçu en français et en anglais, l'ambiance française et anglaise de l'école, les contacts linguistiques par les médias, l'auto-évaluation de la maîtrise orale du français et

de l'anglais, le degré d'utilisation du français et de l'anglais, et l'identité ethnolinguistique. La troisième section porte sur la vitalité perçue des communautés francophones et anglophones et évalue les croyances «exocentriques» se rapportant à la vitalité actuelle des communautés francophones et anglophones, à leur vitalité future, aux modèles sociaux qui utilisent les ressources des communautés et à la légitimité perçue de la vitalité, c'est-à-dire celle qui devrait exister pour que les choses soient vraiment justes et équitables. Quatre autres croyances sont dites «égocentriques» puisqu'elles touchent plus étroitement aux sentiments et aux dispositions personnelles de l'individu. Il s'agit de la valeur accordée à la possibilité d'avoir personnellement accès à des ressources en français et en anglais, du sentiment d'appartenance éprouvé en faisant usage de ces ressources, du sentiment d'efficacité en relation avec l'atteinte d'objectifs personnels en utilisant ces ressources et des souhaits ou buts personnels concernant l'utilisation de ces ressources. Dans les trois sections du questionnaire, les répondants indiquent leurs réponses sur des échelles de type Lykert allant de 1 à 7 ou de 1 à 9, dépendant des items. Le chiffre 1 représente le pôle négatif (très peu, ou jamais, etc.), alors que le 7 ou le 9 constitue le pôle positif (souvent, toujours, etc.).

Pour ce qui est des enseignants, la méthode du groupe de discussion (*focus group*) a été utilisée. Les trois représentants de chaque école du Conseil scolaire, soit un total de dix-huit participants, ont été invités à se joindre au groupe pour deux sessions de discussion d'une durée d'environ deux heures chacune, l'une en avant-midi, l'autre en après-midi, toutes deux tenues au cours de la même journée en février 1999. L'objectif était de cerner les représentations et les attitudes des enseignants quant à la vitalité de la langue et des pratiques culturelles au sein de l'école et de la famille. La session de l'avant-midi traitait de la situation à l'école tandis que celle de l'après-midi s'est surtout concentrée sur la situation familiale.

Enfin, les parents ont été rejoints par un questionnaire visant à dresser un profil ethnolinguistique du foyer de l'élève et à faire ressortir les représentations et attitudes des parents ou tuteurs face au français à l'école et au foyer. Ce questionnaire, en plus de recueillir des données d'ordre

démographique et numérique, encourageait le répondant à ajouter des commentaires dans des espaces prévus à cette fin, suite à plusieurs questions.

3. Les méthodes d'analyse

L'objectif de l'étude étant de «dresser un portrait» de la vitalité ethno-linguistique, les données provenant des grilles d'observation et des questionnaires ont été compilées et analysées en utilisant les statistiques descriptives habituelles, soit le calcul des pourcentages de répondants qui choisissent telle ou telle alternative de réponse, soit le calcul des scores moyens pour les items où les réponses consistent à indiquer un degré d'appréciation. L'évolution des moyennes dans le temps a été également étudiée par la méthode d'analyse de variance. Les données contenues dans les transcriptions des discussions de groupe et dans les commentaires écrits ont été soumises à une analyse de contenu et catégorisées en fonction des thèmes émergents à l'aide d'un logiciel de traitement des données qualitatives.

LE SOMMAIRE DES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés ici en fonction de chacun des groupes ciblés par l'étude.

1. De la maternelle à la sixième année

Pour le groupe de la maternelle à la sixième année, un total de six cent dix-sept observations ont été notées dont 57,2 % auprès des garçons et 42,8 % auprès des filles. Les observations proviennent des trois écoles dans des proportions variées : 43,3 % dans la première, 38,4 % dans la deuxième et 18,3 % dans la troisième. L'utilisation du français varie également d'une école à l'autre: dans l'une, la moyenne d'utilisation s'élève à 5,66, dans une autre, à 3,61, et dans la dernière, à 1,85. Dans l'ensemble des écoles, la langue la plus souvent utilisée est l'anglais standard (29,8 %), suivi du français standard (27,4 %) et d'un français influencé par l'anglais (17,0 %).

Quant aux sujets de discussion, les plus populaires sont les amis (41,5 %), les sports (17,7 %) et les enseignants (10,5 %). À noter que le foyer n'est discuté que dans 3,6 % des observations, et les médias, dans seulement 0,5 %. Lorsque les

enfants parlent des enseignants, des sports et des jeux, ils utilisent surtout le français avec des moyennes de 6, 4,73 et 4,69 dépendant des écoles.

La télévision est sans contredit le média le plus primé, et les élèves regardent les programmes de langue anglaise à 82 % du temps. Aussi, ils parlent pour la plupart du temps en anglais avec leurs amis et voisins. Lorsqu'ils sont en contact avec la famille immédiate, ils adoptent la langue d'usage du foyer.

2. De la septième à la treizième année

Pour l'ensemble des élèves de la septième à la treizième année, les trois quarts (75,2 %) sont de langue maternelle française. Près de trois élèves sur cinq (58,5 %) sont issus de familles endogames françaises, c'est-à-dire où les deux parents sont francophones. Près du tiers (30,8 %) sont issus de familles exogames, où l'un des parents est francophone et l'autre, anglophone. Un nombre plus restreint d'élèves (7,5 %) sont issus de familles endogames anglaises, où les deux parents sont anglophones. Enfin, 2,9 % des élèves sont issus de familles où la langue maternelle d'un parent n'est ni française ni anglaise. Pour l'ensemble des élèves, la langue de scolarisation est le français à l'exception du cours d'anglais (score moyen de 5,91).

En ce qui concerne l'ambiance de l'école, un score moyen de 4,10 indique une ambiance scolaire plutôt française. Les scores moyens ont tendance à diminuer légèrement en fonction des années scolaires. Cette diminution statistiquement significative est surtout perceptible à partir de la neuvième année. Les élèves utilisent presque autant l'anglais que le français dans leurs conversations entre eux en dehors des cours. Les scores moyens aux autres items de cette section du questionnaire varient d'un minimum de 4,07 (proportion d'élèves francophones et anglophones) à un maximum de 4,49 (langue des affiches, annonces et messages). Trois des six énoncés relatifs à l'ambiance ont une tendance linéaire significative indiquant une faible diminution des scores moyens en fonction des années scolaires. Il s'agit de la langue parlée par le personnel enseignant en dehors des cours, de la langue des activités sportives et culturelles, et de la langue des affiches, des annonces et des messages.

Les élèves ont estimé le degré de contacts qu'ils ont eu en français et en anglais avec une variété de médias (journaux, télévision, radio, etc.) depuis leur enfance. Globalement, la fréquence des contacts avec les médias a tendance à être anglo-dominante, avec un score moyen de 2,88. Les scores sont relativement stables en fonction des années scolaires. Les élèves ont aussi estimé la fréquence de leurs contacts, dans une semaine typique, avec des francophones et des anglophones dans leur milieu socio-institutionnel (amis, voisins et personnes qui ont participé avec eux à des activités sociales et culturelles). La fréquence relative de ces contacts se révèle un peu plus élevée avec des anglophones qu'avec des francophones (score moyen de 4,37). Encore une fois, les scores moyens restent stables en fonction des années scolaires.

Quant à la variété de langue la plus souvent utilisée dans les contacts que les élèves entretiennent avec des francophones dans leur milieu socio-institutionnel (amis francophones, des voisins francophones et des personnes francophones qui ont participé avec eux à des activités sociales et culturelles), les élèves utilisent un mélange très prononcé de l'anglais et du français ou un français influencé par l'anglais. Plus d'élèves jeunes (de septième et de huitième année) utilisent l'anglais, comparativement aux élèves du secondaire, dans leurs contacts avec des amis et des voisins francophones. En ce qui concerne les occasions, dans une semaine typique, de parler ou d'être en contact avec des francophones et des anglophones dans le réseau familial, on constate que les élèves ont des contacts presque aussi fréquents avec les membres des deux groupes linguistiques (score moyen de 5,54). Les scores moyens sont stables en fonction des années scolaires.

Douze items du questionnaire visaient à évaluer le désir d'intégration à la communauté francophone et à la communauté anglophone des élèves. Les résultats indiquent que les élèves ont un désir plutôt modéré de participer à la communauté francophone (score moyen de 5,27), et les scores moyens aux différents items sont stables en fonction des années scolaires. Par contre, les élèves manifestent un désir plus fort de participer aux activités de la communauté anglophone (score moyen de 6,68), et les scores moyens à ces items augmentent de manière significative en fonction des années scolaires. Les élèves expriment donc un désir

grandissant de s'intégrer à la communauté anglophone en vieillissant.

Les élèves ont évalué leur capacité de réaliser douze buts différents en français et en anglais. Il s'agit d'une mesure de leur efficacité perçue ou anticipée de pouvoir réaliser des objectifs personnels de vie en utilisant la langue française et la langue anglaise. Le score moyen global de 6,19 indique que les élèves se sentent un peu plus que moyennement capables de réaliser leurs objectifs de vie en français. Les scores moyens aux différents items sont stables en fonction des années scolaires. Par ailleurs, les élèves se sentent davantage capables de réaliser leurs objectifs de vie en anglais (score moyen de 7,29). Les scores moyens augmentent de manière significative en fonction des années scolaires, ce qui signifie que les élèves du secondaire se perçoivent comme étant de plus en plus efficaces en anglais.

Pour ce qui est de l'identité francophone, anglophone et bilingue, on constate, dans l'ensemble, que les élèves se considèrent comme étant assez francophones (score moyen de 6,67). Les scores moyens aux items évaluant l'identité francophone ont tendance à augmenter significativement en fonction des années scolaires. Les élèves se considèrent aussi comme étant assez anglophones mais à un degré légèrement moindre (score moyen 6,04), et les scores moyens à ces items restent stables en fonction des années scolaires. Les élèves se considèrent donc comme étant un peu plus francophones qu'anglophones. Il n'est donc pas étonnant qu'ils se perçoivent comme ayant une identité bilingue forte (score moyen de 7,18), et les scores moyens augmentent significativement en fonction des années scolaires. L'identité bilingue est modérément élevée en septième année (score moyen de 6,60), mais très élevée en douzième année (score moyen de 7,78). Il en est de même pour l'identité biculturelle qui passe de modérée en septième année (score moyen de 4,77) à modérément élevée en douzième année (score moyen de 5,98).

L'identité canadienne obtient le score moyen global le plus élevé de toutes les identités, soit 8,14, suivie de l'identité ontarienne avec un score moyen global de 7,79. Ces scores signifient que les élèves s'identifient fortement comme Canadiens et Ontariens. Le score moyen de 6,92 pour

l'identité franco-ontarienne est modérément élevé. Pour ces trois types d'identité, les scores moyens des élèves ont tendance à augmenter de manière significative en fonction des années scolaires.

3. Les attitudes et représentations des enseignants

Les interventions des enseignants dans le cadre du groupe de discussion reflètent une prise de conscience éclairée et une compréhension élargie du phénomène d'assimilation chez l'élève. Les participants au groupe réalisent l'importance d'un engagement de l'école et du foyer dans un effort concerté pour le redressement de la situation fâcheuse créée par l'assimilation. Leurs interventions peuvent se résumer comme suit:

- l'usage du français est plutôt restreint à la salle de classe, et l'usage que l'on fait de la langue diminue au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité;
- l'un des obstacles majeurs qui empêche l'élève de s'exprimer en français est son manque de vocabulaire. Ce phénomène affecte le niveau de compréhension en lecture et, conséquemment, le rendement scolaire;
- l'expérience des ayants droit anglo-dominants au sein de l'école française contribue à l'assimilation des élèves francophones puisqu'elle rend difficile l'enseignement du français à cause de l'hétérogénéité de la classe. Cette situation requiert des ressources et des énergies supplémentaires au détriment du rendement de l'élève francophone;
- les élèves en provenance de familles exogames ajoutent au phénomène d'assimilation des élèves francophones au sein de l'école;
- l'enseignant doit démontrer l'utilité de la langue française auprès des élèves, et ce, dans une atmosphère de renforcement positif. Il faut aussi que l'école et l'enseignant travaillent au développement de la fierté et de l'amour de la langue auprès des élèves et des parents. Pour ce faire, l'école doit mettre en place des projets de redressement linguistique et de francisation;
- afin de revitaliser l'usage du français dans les foyers, les enseignants font état de programmes de publicité pour le français au foyer, de cours de français à l'intention des

parents, d'un service de prêts de livres, musique et vidéos pour le foyer, etc. L'offre de ces services devraient être la responsabilité de l'école française.

En somme, selon les participants au groupe de discussion, les enseignants doivent non seulement faire face au problème d'assimilation de l'élève francophone, mais ils doivent aussi, dans le cadre de leurs tâches quotidiennes, composer avec l'ayant droit anglo-dominant et l'élève de famille exogame. Ce phénomène particulier à l'école française explique en grande partie, selon eux, pourquoi l'élève francophone ne réussit pas aussi bien que celui des classes d'immersion.

4. Le profil linguistique et les représentations des parents

Le profil linguistique des parents indique que 92 % d'entre eux ont le français comme langue maternelle, tandis que 8 % ont l'anglais. Seulement 71 % affirment parler le français plus régulièrement que l'anglais. Quant à la langue d'usage à la maison, 65 % utilisent l'anglais, et 20 % disent utiliser les deux langues. Par contre, 92 % des parents reconnaissent l'importance de parler français à la maison.

On a aussi demandé aux parents quels étaient les moyens qu'ils utilisent pour encourager le français à la maison. Dans cette optique, les moyens les plus utilisés sont l'achat de publications en français (67,4 %), les activités familiales (65,2 %) et un cercle d'amis qui parlent le français (50,7 %). Les parents accordent beaucoup moins d'importance à la télévision, à la musique et à la radio en français. Quoique la majorité des parents juge important d'encourager le français à l'extérieur de la maison, cet encouragement de leur part varie grandement selon les situations de vie. Les situations où l'on encourage le plus l'enfant à parler français sont lors de contacts avec la parenté (85,3 %) et avec les amis (78,3 %). Plus on s'éloigne de ces situations, moins l'on encourage l'enfant à parler français.

Par contre, l'usage que l'on fait de la langue, soit le français, soit l'anglais, en présence de l'enfant selon différentes situations de vie varie grandement d'une situation à une autre. Par exemple, on est plutôt enclin à utiliser le français dans les situations qui impliquent la parenté et les

amis, et aussi durant les repas. Cette pratique correspond aux encouragements promulgués à l'enfant de parler français à l'extérieur du foyer. L'image que l'on projette à l'enfant est que l'on parle français au foyer et avec les proches mais que l'on passe à l'anglais dans les situations de vie communautaires.

LES PISTES D'INTERVENTION À L'INTENTION DU CONSEIL SCOLAIRE

Suite à l'analyse des résultats nous avons dressé un ensemble de pistes d'interventions à l'intention du Conseil scolaire. Ces pistes d'interventions doivent servir de balises pour la mise en œuvre de politiques et de stratégies au niveau du Conseil et de guide pour la réalisation de plans d'action au niveau des écoles.

L'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'aménagement linguistique exigent un engagement et un virement important au niveau du système scolaire actuel. La planification de ce changement à long terme nécessite une réallocation et une concentration des ressources financières et humaines à l'endroit du programme d'aménagement linguistique afin d'en faire, pour ainsi dire, la marque de commerce du Conseil scolaire et le symbole d'une éducation de qualité. Ce changement doit être assez radical pour que l'image que projettent le Conseil et ses écoles soit une image française sans équivoque. Cette vision devrait se traduire en termes clairs et précis au niveau de la description du mandat des écoles du Conseil de sorte que les gestionnaires et les enseignants qui y travaillent, ainsi que les élèves et leurs parents, n'aient aucun doute de ce que l'on attend d'eux. Le recrutement du personnel scolaire devrait en être le reflet. Il va de soi que le programme doit viser l'amélioration de la vitalité ethnolinguistique des élèves, des foyers et de la communauté, mais aussi, et par ricochet, le rendement des élèves dans tous les domaines d'apprentissage.

À partir du profil de la vitalité ethnolinguistique que nous avons réalisé du Conseil et des écoles, il appert que les services actuellement offerts ne suffisent pas pour enrayer le «glissement» vers l'assimilation d'un nombre important d'élèves. Les principaux domaines où des actions de

redressement et l'implication accrue du Conseil scolaire et des écoles s'avèrent nécessaires pour améliorer la vitalité des communautés environnantes se regroupent autour de trois axes:

1. l'utilisation du français à l'extérieur de l'école se limitant pour plusieurs à la famille immédiate et aux amis, l'école doit démontrer une plus grande ouverture afin de diversifier les expériences de vie françaises offertes aux élèves et à la communauté environnante;
2. l'utilisation du français par les élèves à l'école semblant se limiter au domaine académique et atteindre un plateau, sinon régresser au secondaire, on doit porter une attention accrue à la qualité des expériences vécues par les élèves afin de développer les compétences langagières et le sentiment de fierté et d'appartenance;
3. l'ambiance française à l'école ayant tendance à diminuer dans les niveaux plus avancés du secondaire, la sensibilisation du personnel au maintien d'une ambiance française positive dans l'école et dans la communauté est de mise.

Ainsi, après la mise en place des structures nécessaires à l'encadrement du projet d'aménagement linguistique et l'attribution de ressources financières et humaines suffisantes pour l'atteinte des objectifs, les recommandations visent en premier lieu à transformer les écoles en centres scolaires communautaires afin d'offrir une complétude de services institutionnels aux élèves, aux parents et aux francophones de la communauté. Cette transformation peut s'accomplir progressivement par des actions telles que, entre autres,

- l'ouverture de l'école aux parents et aux institutions communautaires en mettant à leur disposition, par location ou prêt, des locaux facilitant l'accès aux services en français, tels que les services bancaires, de santé, culturels, religieux, etc.;
- la création de bibliothèques / librairies scolaires en français ouvertes à la communauté pour la diffusion de livres, de vidéos et de cédéroms, etc. (l'administration pourrait en être confiée à un entrepreneur local);
- la création de garderies au sein de l'école dont l'accès serait ouvert aux familles francophones de la

communauté ainsi qu'aux familles des ayants droit et aux familles exogames, qu'elles aient ou non des enfants inscrits dans les écoles du Conseil.

- la promotion du milieu francophone dans les familles d'enfants d'âge préscolaire en créant un programme d'identification des clientèles futures (nouveau-nés et nouvelles familles, enfants d'autres groupes minoritaires ou de nouveaux immigrants) dans la communauté immédiate, en demeurant en communication continue avec ces familles, en les invitant régulièrement aux activités scolaires, en leur offrant accès aux services de prêts de vidéos, de jeux et de musique pour les tout-petits, en les informant sur les autres services en français disponibles dans la communauté (garderies privées, services de santé ou de loisirs, etc.);
- l'encouragement et la facilitation de l'inscription des ayants droit dans les écoles ainsi que ceux des familles exogames avec des mesures respectueuses et concrètes pour assurer l'intégration systématique et progressive des élèves en question;
- la communication avec les parents non francophones, l'offre d'un appui spécial pour faciliter leur interaction avec l'école et le personnel, la mise sur pied de services d'aide tels que des cours de français, des activités d'intégration à l'école, le jumelage avec des parents ou des familles endogames, etc.;
- la création d'un centre de ressources culturelles bien outillé en informatique, films, vidéocassettes et disques compacts pour les écoles et la communauté avec une emphase sur l'Ontario français et la francophonie mondiale;
- la mise sur pied de camps d'été ou de cours d'été entièrement en français dans le but de raffermir la mission que poursuit le Conseil pendant l'année scolaire;
- l'affermissement des liens entre le foyer et l'école en facilitant l'implication directe des parents dans l'éducation de leurs enfants tant au sein du foyer que de l'école, en encourageant la participation des enseignants dans des projets communautaires et sportifs dont les parents sont membres, en valorisant le rôle des parents au sein du Conseil d'école, etc.

- la promotion des services du Conseil et de ses écoles dans les annuaires de téléphone, les babillards communautaires, l'Internet, les journaux et les autres médias.

En deuxième lieu, afin d'améliorer les compétences langagières et les résultats scolaires des élèves, et même de renforcer leur sentiment d'appartenance, de fierté et d'identité, le programme d'aménagement linguistique devrait veiller à:

- brancher électroniquement les écoles sur les communautés francophones de la province, du Canada et du monde;
- établir des liens et favoriser des échanges très étroits avec les communautés par le biais de visites culturelles, d'excursions et de compétitions sportives (comme les Jeux de la francophonie, par exemple), du jumelage des écoles et des familles des élèves avec des partenaires francophones du pays et de la francophonie mondiale;
- favoriser les contacts entre les jeunes du même âge et à encourager activement l'implication des jeunes au niveau de divers mouvements francophones de vie ou de réformes sociales, etc.;
- promouvoir les réalisations du monde francophone aux niveaux culturel, scientifique, académique, sportif et entrepreneurial, en embauchant, par exemple, des personnes ou groupes francophones (artistes, scientifiques, entrepreneurs, politiciens, athlètes, etc.) pour visiter les écoles, enrichir la culture des élèves, développer leur connaissance des réalisations des francophones dans toutes les sphères d'activités, leur servir de modèles et développer chez eux la fierté francophone;
- médiatiser et informatiser le milieu pédagogique et scolaire en francisant les systèmes d'opération des ordinateurs en usage dans les écoles, en encourageant l'utilisation et l'accès au réseau Internet français et aux ressources multimédias, en faisant usage de l'Internet dans le cadre du programme d'aménagement linguistique, des activités d'animation culturelle et d'apprentissage des élèves;

- développer des politiques concrètes au niveau du Conseil pour encourager la lecture et l'acquisition d'un vocabulaire plus élaboré par les élèves en mettant l'accent sur la compréhension et l'intérêt que suscitent les images et la lecture à travers des activités telles que l'identification d'une journée par mois consacrée à la lecture, des concours et compétitions de toutes sortes à partir de livres qui reflètent la réalité de la francophonie, la création d'un réseau d'échange avec d'autres écoles de la francophonie, sur l'Internet par exemple, autour du thème de la lecture, etc.;
- favoriser l'utilisation de la langue par la création d'une radio communautaire scolaire entièrement en français dans chaque école et d'un réseau d'échange de nouvelles et de programmation entre écoles, l'organisation de soirées culturelles, de concerts et de théâtre avec la présence et la participation des parents, la tenue de débats en français durant les élections municipales, provinciales et fédérales et lors d'occasions spéciales, etc.;
- développer des compétences sociales en organisant des activités à l'école lors de la Sainte-Catherine, à Noël, pendant le Carnaval d'hiver, des danses du samedi soir, des Jeux franco-ontariens, etc., qui exigent l'utilisation d'un vocabulaire français;
- créer des programmes pour mettre en relief les progrès individuels et collectifs réalisés au niveau du comportement langagier, faire le suivi des programmes et rendre visibles les résultats auprès des parents et de la communauté.

Enfin, en ce qui concerne la création et le maintien d'une ambiance française positive à l'école, la pensée maîtresse de toute intervention en aménagement linguistique est que, pour construire un esprit d'école où il fait bon vivre en français, il faut se rappeler que vivre en français est un choix de famille et un choix individuel. Conséquemment, le personnel de l'école devrait tout faire en son pouvoir pour rendre l'apprentissage et la vie en français agréables et intéressants pour les jeunes, leur faire valoir les avantages de fréquenter les écoles de langue française. Le personnel doit aussi comprendre la clientèle minoritaire, reconnaître que certains jeunes n'ont pas

encore les compétences pour parler le français ou négligent, sans mauvaise intention de leur part, de le faire, et fournir les encouragements appropriés. Pour arriver à ces fins, le programme d'aménagement linguistique devrait prévoir:

- la revalorisation du rôle des enseignants dans la promotion de la langue française, tant au niveau de l'école que des familles et de la communauté, par des actions concrètes telles que la reconnaissance annuelle, de manière formelle et officielle, des contributions des enseignants dans ce domaine;
- l'inclusion de l'aménagement linguistique comme partie intégrante de la vie scolaire et de la définition des tâches de toutes les personnes employées au sein de l'école et du Conseil, incluant le personnel de soutien, les chauffeurs d'autobus, etc.;
- la redéfinition du rôle de l'école et des enseignants et l'apport d'une formation afin d'encourager et de faciliter les relations avec les familles et la communauté;
- l'organisation de sessions de formation ou de perfectionnement professionnel pour les enseignants sur le processus d'assimilation linguistique et le comportement minoritaire afin d'augmenter la compréhension de la clientèle minoritaire en fonction de son milieu de vie et favoriser des interventions respectueuses, positives et professionnelles.

Comme on peut s'en rendre compte, ces diverses recommandations touchent tous les acteurs et dépositaires d'enjeux du système éducatif qui doivent reconnaître l'importance des démarches entreprises dans le cadre de l'aménagement linguistique. L'avènement des conseils scolaires autonomes constitue une grande victoire pour les francophones, mais il n'est pas en soi le remède à tous les maux. Cette autonomie n'a pas apporté les ressources additionnelles qui permettraient de combler l'écart qui sépare la minorité francophone de la société dominante. De plus, les facteurs démographiques telles que la dénatalité, le taux élevé de mariages exogames et l'accès à l'école française des ayants droit risquent de mettre en péril les gains acquis. La préservation du caractère français des écoles est le défi qu'il faut relever dans un avenir rapproché, afin que les programmes français ne soient pas assimilés aux programmes

d'immersion qui jouissent d'ailleurs d'une popularité non négligeable auprès des francophones.

CONCLUSION

À partir du profil ethnolinguistique des élèves, des enseignants et des parents que nous avons réalisé, nous avons identifié des pistes ou des axes d'interventions qui pourront servir de base à des actions de redressement. Il va de soi que le succès de telles actions dépend de la conviction et de l'engagement du Conseil et de son personnel, ainsi que de la participation des parents et de la communauté. Suite à la présentation de notre rapport final, le Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario a mis sur pied un plan d'aménagement linguistique à l'échelle de son territoire. Plusieurs sessions d'information et de formation ont été organisées avec le personnel scolaire en préparation pour la planification et la mise en œuvre de plans d'action dans chaque école. Ces plans d'action annuels, sous la responsabilité du directeur de l'école et du personnel enseignant, doivent inclure toutes les activités scolaires et les mesures aptes à revitaliser la langue et la culture au sein de l'école et de la communauté.

Force nous est de constater que la survie de la langue française n'est pas chose accomplie et que la lutte doit se continuer avec autant d'acharnement que dans le passé. La reconnaissance du fait français et les protections constitutionnelles créent chez plusieurs un faux sentiment de sécurité. La communauté francophone a besoin d'un projet de société qui rayonne au niveau de la communauté en y impliquant l'école, les parents et les enseignants. L'école devient le lieu privilégié pour une telle action.

NOTES

1. Table ronde «Caractéristiques du milieu minoritaire francophone en Ontario», lors du colloque sur le milieu minoritaire, au congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS) qui a eu lieu à Rimouski en mai 1993.
2. Communication de R. Landry «Cultures en contact: exogamie et développement biculturel», présentée au Quatrième congrès international de l'Association pour la recherche interculturelle qui a eu lieu à Liège (Belgique) en 1992.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, R. et LANDRY, R. (1992). «Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss». Dans FASE, W., JAESPAERT, K. et KROON, S. (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam, Benjamins, p. 171-195.
- BERNARD, R. (1990a). *Le déclin d'une culture: recherche, analyse et bibliographie: francophonie hors Québec, 1980-1989*. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.
- _____ (1990b). *Le choc des nombres: dossier statistique sur la francophonie canadienne, 1951-1986*. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.
- _____ (1990c). *Un avenir incertain: comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.
- _____ (1990d). *L'avenir devant nous: la jeunesse, le problème de l'assimilation et le développement des communautés canadiennes françaises*. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.
- BLISHEN, B. R. et McROBERTS, H. A. (1976). «A revised socio-economic index for occupations in Canada». *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 13 (1), p. 71-79.
- BOURHIS, R. Y. et SACHDEV, I. (1984). «Vitality perceptions and language attitudes: Some Canadian data». *Journal of Language and Social Psychology*, 3 (2), p. 97-126.
- CARDINAL, L., LAPOINTE, J. et THÉRIAULT, J. Y. (1994). *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec*. Ottawa, Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa.
- CASTONGUAY, C. (1989). *La situation linguistique des jeunes francophones hors Québec*. Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.
- CHOQUETTE, R. (1993). «L'Église de l'Ontario français». Dans JAENEN, C. J. (dir.), *Les Franco-Ontariens*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 201-229.
- CUMMINS, J. (1981). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». Dans CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State Department of Education, p. 3-49.
- _____ (1984). *Bilingual and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.

- FISHMAN, J. A. (1990). «What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11 (2), p. 5-36.
- FOUCHER, P. (1986). *Les droits scolaires constitutionnels des minorités de langues officielles au Canada*. Ottawa, Ministère des Approvisionnement et Services.
- FRENETTE, N. (1992). *Les Franco-Ontariens et l'accès aux études postsecondaires: une étude descriptive, comparative et longitudinale*. Thèse (Ph. D.), Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- GILES, H., BOURHIS, R. Y. et TAYLOR, D. M. (1977). «Towards a theory of language in ethnic group relations». Dans GILES, H. (dir.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations*. New York, Academic Press, p. 307-348.
- HACHÉ, D. (1995). *La vitalité ethnolinguistique d'un groupe d'élèves franco-ontariens dans un contexte canadien*. Thèse (Ph. D.), Montréal, Université de Montréal.
- _____ (2001a). *La vitalité ethnolinguistique des élèves du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario*. Sudbury, Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario, 4 vol.
- _____ (2001b). «The ethnolinguistic profile of a Franco-Ontarian school board: A language planning project». *Language, Culture and Curriculum*, 14 (2), p. 112-129.
- HAMERS, J. (1987). «The relevance of social network analysis in the psycholinguistic investigation of multilingual behavior». Dans BLANC, M. et HAMERS, J. (dir.), *Problèmes théoriques et méthodologiques dans l'étude des langues / dialectes en contact aux niveaux macrologique et micrologique*. Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, p. 64-75.
- _____ (1991). «L'ontogénèse de la bilingualité: dimensions sociales et trans-culturelles». Dans REYNOLDS, A. G. (dir.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 127-144.
- HAMERS, J. et BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- _____ (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HARWOOD, J., GILES, H. et BOURHIS, R. Y. (1994). «The genesis of vitality theory: Historical patterns and discursal dimensions». *International Journal of the Sociology of Language*, 108, p. 167-206.

- HÉBERT, R., et al. (1976). *Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains*. Winnipeg, Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface.
- HERBERG, E. (1989). *Ethnic Groups in Canada: Adaptations and Transitions*. Scarborough, Nelson.
- LAMBERT, W. E. (1975). «Culture and language as factors in learning and education». Dans WOLFGANG, A. (dir.), *Education of Immigrant Students*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, p. 55-83.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1990). «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 46 (3), p. 527-553.
- _____ (1991a). «Beyond socially naive bilingual education: The effects of schooling and ethnolinguistic vitality of the community on additive and subtractive bilingualism». *The Annual Conference Journal of the National Association for Bilingual Education*, p. 90-91.
- _____ (1991b). «Can schools promote additive bilingualism in minority group children?». Dans MALAVÉ, L. et DUQUETTE, G. (dir.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition for Educators in Canada and the United States*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 198-231.
- _____ (1992). «Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students». Dans FASE, W., JAESPAERT, K. et KROON, S. (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Philadelphia, Benjamins, p. 223-251.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et HACHÉ, D. (1998). «Ambiance familiale française et développement psycholinguistique d'élèves franco-ontariens». Dans DUQUETTE, G. et RIOPEL, P. (dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*. Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, p. 41-103.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et THÉBERGE, R. (1991). «School and family French ambiance and the bilingual development of francophone Western Canadians». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 47 (5), p. 878-915.
- LANDRY, R. et MAGORD, A. (1992). «Vitalité de la langue française à Terre-Neuve et au Labrador: les rôles de la communauté et de l'école». *Éducation et francophonie*, 20 (2), p. 3-23.

- LEVASSEUR, J. L. (1993). *Le statut juridique du français en Ontario*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1994). *Aménagement linguistique en français: guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire*. Toronto, Imprimeur de la Reine.
- MOUGEON, R. et BENIAK, E. (1994). «Bilingualism, language shift, and institutional support for French: The case of the Franco-Ontarians». *International Journal of the Sociology of Language*, 105-106, p. 99-126.
- PRUJINER, A. et al. (1984). *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*. Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme.
- SACHDEV, I. et BOURHIS, R. Y. (1991). «Power and status differentials in minority and majority group relations». *European Journal of Social Psychology*, 21 (1), p. 1-24.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1983). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters.
- _____ (1988). «Multilingualism and the education of minority children». Dans SKUTNABB-KANGAS, T. et CUMMINS, J. (dir.), *Minority Education from Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 9-44.
- SKUTNABB-KANGAS, T. et CUMMINS, J. (dir.) (1988). *Minority Education from Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters.
- WARDHAUGH, R. (1987). *Languages in Competition*. Oxford, Blackwell.
- WELCH, D. (1988). *The social construction of Franco-Ontarian towards French language schooling*. Thèse (Ph. D.), Toronto, University of Toronto.
- _____ (1991-1992). «La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes: une nouvelle perspective». *La revue du Nouvel-Ontario*, 13-14, p. 109-131.
- WILLIG, A. C. (1985). «A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education». *Review of Educational Research*, 55 (3), p. 269-317.