

Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire

Roger Bernard

Volume 23, Number 3, 1997

L'éducation en français auprès de groupes minoritaires à travers le monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031949ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031949ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509–526.
<https://doi.org/10.7202/031949ar>

Article abstract

It is within very unfavourable social and demographic conditions that the minority school is required to succeed, even though the family and community have much difficulty in doing so. The analysis reexamines the reasoning that the role of the school is an agent of ethnolinguistic vitality, reexamines the social environment which establishes the real powers of the school, and finally demonstrates the fundamental contradictions that prevent the school from attaining social change objectives. The extent of linguistic assimilation, the impact of acculturation, and the reduction in French-Canadian minority communities are factors which provide too great a challenge in relation to the usual means provided for attaining socio-cultural objectives.

Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire

Roger Bernard
Professeur agrégé
Université d'Ottawa

Résumé – Dans des conditions sociales et démographiques très défavorables, nous demandons à l'école minoritaire de réussir là où la famille et la communauté éprouvent d'énormes difficultés. L'analyse reprend l'argumentation qui conduit à faire de l'école un agent de vitalité ethnolinguistique, examine l'environnement social qui délimite les véritables pouvoirs de l'école, et fait ressortir les contradictions fondamentales qui guettent l'école qui se donne comme mission le changement social. Devant l'ampleur de l'assimilation linguistique, la profondeur de l'acculturation et l'étendue de l'effritement des communautés canadiennes-françaises minoritaires, les défis de culture et de communalisation de l'école sont démesurés par rapport aux moyens habituellement mis à sa disposition pour les relever.

Introduction

L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire? Comment peut-elle réussir là où la famille et l'ensemble des communautés canadiennes-françaises éprouvent d'énormes difficultés? Devant l'ampleur de l'assimilation linguistique, la profondeur de l'acculturation et l'étendue de l'effritement des communautés minoritaires, ces questions reviennent, toujours plus pertinentes mais plus menaçantes. Un siècle de luttes incessantes pour l'éducation en langue française témoigne amplement que les Canadiens français considèrent que l'école contribue à maintenir la vitalité de la langue et à assurer la transmission de la culture d'une génération à l'autre.

De fait, l'école est, avec la famille, souvent présentée comme le pivot de la survie dans les milieux où l'anglais a investi presque toutes les institutions sociales qui encadrent les relations interpersonnelles. Les échecs de la famille et les revers de la communauté en regard de la vitalité ethnolinguistique deviennent de nouveaux mandats pour l'école minoritaire. L'école est tout à la fois un lieu de scolarisation, un lieu de culture, d'apprentissage de la langue et de transmission de la culture, un lieu de socialisation et un lieu de communalisation qui favorise, chez les étudiantes et les

étudiants, le développement des sentiments d'appartenance ethnique et de solidarité communautaire. Les quatre mandats se dégagent clairement: la scolarisation, la culture, la socialisation et la communalisation.

Quand nous analysons les conditions sociales, culturelles et démographiques des communautés canadiennes-françaises minoritaires, notamment le poids démographique de la population, les pyramides d'âge, le dénombrement des jeunes, les indices de continuité linguistique et les taux d'exogamie, force est de reconnaître que les défis posés à l'école minoritaire sont fort probablement démesurés en regard des moyens mis à sa disposition. Dans des conditions difficiles, quand les chances de succès sont très limitées, nous demandons à l'école minoritaire de réussir là où les autres institutions sociales essuient des échecs. Est-ce possible? Quelles sont les conditions de réussite? En regard de son rôle pour le maintien de la vitalité ethnoculturelle, est-ce que l'école minoritaire se trouve devant des contradictions fondamentales qui expliqueraient en grande partie son succès mitigé? Est-ce que l'école minoritaire est victime d'un déterminisme social incontournable?

Pour bien comprendre les processus à l'œuvre, nous allons, dans un premier temps, reconstruire la logique qui conduit à faire de l'école un agent de vitalité ethno-linguistique et, dans un deuxième temps, analyser les éléments démographiques, culturels et sociolinguistiques qui constituent la toile de fond qui encadre l'école de langue française en milieu minoritaire, conjoncture qui délimite les véritables pouvoirs de l'école et en fait ressortir les contradictions fondamentales. En dernier lieu, nous tenterons de répondre à la question: «Est-ce que l'école minoritaire se trouve devant des contradictions fondamentales?»

L'école et la vitalité ethno-linguistique

L'analyse reprend l'argumentation développée dans des études très bien documentées effectuées par Landry (1993, 1994), par Landry et Allard (1987, 1988, 1990) et par Landry et Magord (1992). Le maintien de la langue et de la culture françaises exige de développer un bilinguisme additif chez les membres de la minorité, soit l'acquisition de l'anglais langue seconde (L2), sans perte de compétence dans la langue française, première et maternelle (L1), sans dépérissement du sentiment d'appartenance, ou de la conscience communautaire, et sans diglossie, ce qui signifie que la langue française ne doit pas être vouée à des fonctions restreintes ni confinée dans des domaines absents de prestige (Bernard, 1988, 1990a; Lambert, 1975; Landry, 1994; Landry et Allard, 1988, 1990; Thériault et Lafontant, 1987). Dans un contexte minoritaire à faible vitalité ethno-linguistique, le bilinguisme prend souvent des tendances soustractives, c'est-à-dire que les contacts avec la langue seconde (L2) entraînent des pertes de connaissances et de compétences dans la langue première (L1). Le modèle explicatif multivarié liant le bilinguisme et la vitalité ethno-linguistique au mandat de l'école française en milieu minoritaire se présente comme suit.

Tableau 1
Modèle explicatif multivarié de Rodrigue Landry et Réal Allard

L'école, le bilinguisme et la vitalité ethnolinguistique
Présupposés
1° Le français doit être la langue d'usage à l'intérieur de la famille.
2° La communauté minoritaire doit gérer ses institutions scolaires et, plus particulièrement, ses écoles.
3° Une grande partie des agents éducatifs doivent être des personnes de la communauté.
4° La communauté minoritaire doit implanter une pédagogie de l'excellence, de la réussite et de la conscientisation à l'intérieur de ses écoles.
Thèses de la vitalité ethnoculturelle
1° Le bilinguisme additif en milieu minoritaire anglo-dominant dépend de la qualité et de la quantité des expériences langagières en français.
2° La qualité et la quantité des expériences langagières en français dépendent des aptitudes, des compétences et des dispositions cognitivo-affectives propres à développer des croyances en la vitalité ethnolinguistique subjective positive.
3° Les aptitudes, les compétences et les dispositions cognitivo-affectives de croyances en la vitalité ethnolinguistique subjective positive se développent selon la disponibilité des ressources françaises du réseau individuel de contacts linguistiques, notamment la famille, l'école et le milieu socio-institutionnel.
4° Les ressources françaises du réseau individuel de contacts linguistiques dépendent de la vitalité ethnolinguistique de la communauté minoritaire, plus particulièrement, des facteurs démographique, politique, économique et culturel.
5° En dernière instance, le bilinguisme additif en milieu anglo-dominant dépend de la vitalité ethnolinguistique de la communauté minoritaire, donc plus particulièrement, des facteurs démographique, politique, économique et culturel.

Si Landry et Allard sont les chercheurs qui ont développé l'argumentation la plus serrée et la plus complète dans un modèle multivarié liant école, bilinguisme et vitalité ethnolinguistique, il ne faut pas oublier qu'à peu près toutes les analyses décrivant la situation des francophones en milieu minoritaire au Canada retiennent, mais en d'autres mots, l'idée selon laquelle l'école et la famille doivent être des balanciers compensateurs dans les milieux où l'anglais domine dans l'entourage socio-institutionnel (Bernard, 1988, 1990a, 1993c; Bordeleau, 1993; Bordeleau, Lallier, Lalonde et Séguin, 1980; Breton, 1964; Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994; Carey, 1989; Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1993; Churchill, Frenette et Quazi, 1985a, 1985b; Dubé, 1993; Duquette et Cléroux, 1993; Gérin-Lajoie, 1993; Godbout, 1989; Hamers, 1991; Hébert, 1993; Heller, 1987; Juteau-Lee, 1980; Laforge, 1993; Magord, 1990; Martel, 1993; Mougeon et Beniak, 1991; Mougeon et Canale, 1980; Mougeon et Heller, 1986; Tardif, 1993; Théberge et Lafontant, 1987; Wagner et Grenier, 1991; Welch, 1993).

Le bilinguisme additif constitue un concept central des analyses de Landry et Allard. D'abord, ils reconnaissent que les minoritaires doivent être bilingues. S'ils

se retrouvent dans une communauté à faible vitalité linguistique et qu'ils se donnent comme objectif la survivance à long terme de la communauté, ces minoritaires doivent absolument développer un bilinguisme additif parce que le bilinguisme soustractif conduit inévitablement à l'assimilation de la communauté linguistique. En deuxième lieu, ils reconnaissent et démontrent que le bilinguisme est plus fortement déterminé par l'environnement social, plus particulièrement le degré de vitalité ethnolinguistique, que par les caractéristiques personnelles des membres de la minorité. Ils voient même dans l'environnement social un véritable déterminisme social. Donc, en situation très minoritaire, pour assurer la survivance de la communauté linguistique, le développement du bilinguisme additif passe par une modification de l'environnement social qui encadre les activités des membres de la communauté. Si le contexte minoritaire conduit naturellement au bilinguisme soustractif, comment pouvons-nous intervenir et modifier l'environnement social de ce contexte pour qu'il conduise au bilinguisme additif? Autrement dit, lorsque la vitalité «objective» est faible, est-ce qu'il est possible d'en contourner le déterminisme en intervenant à un autre niveau? Si oui, comment?

Tableau 2
Thèses du balancier compensateur

Thèses du balancier compensateur pour maintenir un haut niveau de bilinguisme additif dans des conditions objectives difficiles.

- 1° Plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté minoritaire est faible, plus le milieu familial et le milieu scolaire doivent favoriser l'usage du français pour pallier les faibles ressources françaises du réseau individuel de contacts linguistiques (Landry et Allard, 1992, p. 7).
 - 2° Plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté linguistique est forte, plus le milieu familial et le milieu scolaire doivent favoriser l'usage de l'anglais pour pallier les faibles ressources anglaises du réseau individuel de contacts linguistiques (*Idem*).
-

Ces thèses reposent sur deux postulats essentiels.

- 1° Chez les francophones minoritaires, le bilinguisme additif est fortement tributaire du degré de scolarisation en français (Landry, 1994, p. 38).
 - 2° Lorsque la vitalité objective est faible, il est essentiel de développer chez les francophones une vitalité ethnolinguistique subjective forte (*Ibid.*, p. 41).
-

Landry et Allard n'acceptent pas facilement de se laisser enfermer par le déterminisme social et démographique. Pour contourner l'incontournable, – s'il s'agit d'un déterminisme, il détermine clairement, et les conséquences sont prévisibles, mais s'il ne détermine pas clairement, il ne s'agit pas d'un déterminisme –, ils développent les thèses du balancier compensateur pour maintenir un niveau élevé de bilinguisme additif dans des conditions objectives défavorables. L'ensemble de l'argumentation se résume comme suit. Dans un premier temps, l'analyse identifie clairement un déterminisme social et démographique qui devrait conduire naturellement au bilinguisme

soustractif chez les francophones minoritaires; mais, dans un deuxième temps, les chercheurs élaborent une stratégie particulière de scolarisation en français qui devrait permettre de contourner le déterminisme, de sorte que le déterminisme initial ne détermine plus en dernière instance; il devient alors simplement une condition défavorable dans le modèle des balanciers compensateurs.

Nous allons, dans les pages qui suivent, analyser les différents éléments de la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones canadiennes à l'extérieur du Québec, notamment le capital démographique et, plus particulièrement, les pyramides d'âge, le dénombrement des jeunes, les indices de continuité linguistique et l'exogamie. Dans un deuxième temps, nous tenterons de voir comment ces variables structurales et institutionnelles encadrent l'école française en milieu minoritaire et en limitent les pouvoirs de changement. Dans ce contexte minoritaire singulier, comment l'école, la famille et la communauté peuvent-elles en arriver à développer le bilinguisme additif? Encore plus difficile, comment l'école peut-elle réussir là où la famille et l'ensemble de la communauté essuient des revers?

Analyse de la vitalité ethnolinguistique

Le capital démographique

Le faible poids démographique des francophones est, sans contredit, le premier élément qui se dégage de l'analyse des données des recensements entre 1951 et 1991. Aux fins de l'argumentation et de la démonstration, nous utiliserons surtout les données de 1986 qui ont été l'objet d'analyses très détaillées et poussées (nous présenterons les données du recensement de 1991, quand elles seront disponibles).

De façon générale, il est possible d'affirmer que, d'un recensement à l'autre, les changements ne sont pas excessifs. La population totale de langue maternelle française (français seulement) ne dépassait pas 50 000 dans les provinces et les régions suivantes en 1986: la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest (Bernard, 1990*b*, p. 35). Dans ces provinces et ces régions, la population de langue maternelle française représentait moins de 5 % de la population totale. Le premier grand constat démographique consiste certainement dans le fait que la population francophone est peu nombreuse et très minoritaire (*Ibid.*, p. 33).

En Ontario, la population francophone atteignait presque le demi-million (424 720), mais cela ne représentait que 5,3 % de la population totale. Au Nouveau-Brunswick, le quart de million de francophones (225 590) forme 33,5 % de la population totale, le capital démographique des francophones y est très différent de celui qu'on retrouve dans les autres milieux minoritaires (*Ibid.*, p. 33 et 35).

Comme tendance démographique générale, on peut dire que la minorisation s'accroît d'un recensement à l'autre. Dans toutes les provinces, à l'exception du Québec, la part relative de la francophonie diminue constamment depuis 1951.

Plus du tiers de la population de langue maternelle française (n'incluant pas le Québec) vit une situation minoritaire lorsque nous analysons le poids dans l'ensemble des divisions de recensement au Canada: 39,7 % (323 385) des francophones se retrouvent dans des divisions de recensement où ils forment entre 5 % et 39 % de la population totale de la division (*Idem*).

Dans certaines régions de l'Acadie et dans une région de l'est de l'Ontario (Prescott-Russell), les francophones vivent des situations linguistiques et culturelles qui s'apparentent à celles des Québécoises et des Québécois. Un cinquième de la population de langue maternelle française (n'incluant pas le Québec) vit une situation majoritaire dans l'ensemble des divisions de recensement au Canada. Ainsi, 19,9 % (167 055) des francophones se retrouvent dans des divisions de recensement où ils forment plus de 60 % de la population totale de la division, mais 75,7 % (126 455) de ceux-ci se retrouvent au Nouveau-Brunswick et seulement 24,3 % (40 600) se retrouvent en Ontario (*Idem*).

Donc, le poids démographique des francophones du Nouveau-Brunswick est très différent de celui des autres francophones minoritaires du Canada, car ils forment un tiers de la population de cette province. Plus de la moitié d'entre eux habitent des divisions de recensement où ils représentent plus de 60 % de la population; les divisions de recensement où ils sont majoritaires sont contiguës; elles forment de fait une région acadienne. Cette conjoncture démographique et sociétale ne se retrouve pas ailleurs au Canada francophone à l'extérieur du Québec, si ce n'est dans certaines communautés canadiennes-françaises dans quelques divisions de recensement de l'Ontario. L'institution d'une école de langue française dans un milieu majoritaire de l'Acadie, à proximité du Québec, ne représente pas le même défi que l'aménagement d'une classe de français dans une école anglaise dans une province où les francophones sont très minoritaires. Il s'agit de deux réalités très différentes: l'une qui connaît une situation de forte vitalité ethnolinguistique qui favorise le bilinguisme additif et l'autre qui doit s'accommoder d'une faible vitalité ethnolinguistique qui favorise le bilinguisme soustractif.

Les nouvelles tendances démographiques

L'étude de la population du Canada et des provinces par groupes d'âge selon la langue maternelle illustre l'étendue du vieillissement de la francophonie hors Québec. La population du Canada, comme celle des pays occidentaux, vieillit: les pyramides d'âge deviennent de plus en plus rectangulaires. Dans le cas de la population de langue maternelle française hors Québec, cette tendance s'accroît au point de compromettre

le renouvellement des générations: les pyramides s'inversent. Le rétrécissement de la base de la population francophone devient, dans ce contexte, un phénomène qui s'amplifie d'une génération à l'autre.

De façon générale, plus les francophones se retrouvent en minorité, plus le vieillissement se fait sentir et plus le renouvellement des générations est compromis. Dans plusieurs régions de la francophonie canadienne, la vitalité ethnolinguistique est faible ou très faible, menaçant même la reproduction des communautés minoritaires.

Dans ce contexte, il est difficile d'imaginer que l'école puisse devenir un balancier compensateur de l'effet du milieu. Les trois phénomènes démographiques que nous avons décrits, notamment la minorisation, la dispersion et le vieillissement, marquent les communautés francophones minoritaires; il est plutôt facile d'imaginer que l'école française soit fortement influencée par ces facteurs objectifs de faible vitalité ethnolinguistique. L'école ne peut se démarquer de l'environnement social à un point tel que ses caractéristiques deviennent essentiellement différentes de celles du milieu d'appartenance. C'est plutôt le contraire qui se produit normalement: l'école incorpore et reproduit les caractéristiques du milieu.

L'analyse démographique montre également que l'environnement social français est très restreint et que l'exogamie risque de le modifier en profondeur, de telle sorte que la démographie scolaire elle-même est bouleversée et très différente de ce qu'elle était au début des années quatre-vingt. C'est habituellement le bilinguisme soustractif et la diglossie que nous associons à cet environnement de faible vitalité ethnolinguistique.

La population francophone hors Québec vieillit et l'espace qui revient aux jeunes se rétrécit. Cette situation démographique particulière ne relève pas seulement de la dénatalité, mais s'explique en partie par la mobilité linguistique entre les générations. En milieu minoritaire, de nombreux parents francophones ne réussissent pas à transmettre à leurs enfants leur langue maternelle, ce qui a pour effet de faire diminuer la part relative des jeunes francophones au sein de l'ensemble de la population.

Le phénomène de mobilité linguistique vers l'anglais (des francophones qui ont le français comme langue maternelle, mais l'anglais comme langue d'usage à la maison) constitue un élément primordial de l'évolution du capital démographique des francophones en milieu minoritaire. Pour bien saisir l'ampleur de l'assimilation des francophones, il faut retenir que le milieu familial est le dernier refuge pour le français, langue première et culturelle et que Landry et Allard présupposent que le français doit être la langue d'usage à la maison pour que l'école puisse jouer son rôle de balancier compensateur.

Il y a habituellement une corrélation étroite entre le poids démographique d'une population et son taux d'assimilation: plus le poids démographique est faible

plus les risques d'assimilation sont élevés. En Colombie-Britannique, seulement deux personnes sur dix de langue maternelle française utilisaient habituellement le français à la maison; en Alberta et en Saskatchewan, la proportion est de trois sur dix; à Terre-Neuve, de quatre sur dix; au Manitoba et à l'Île-du-Prince-Édouard, de cinq sur dix (*Ibid.*, p. 180).

Plus le poids démographique augmente, moins l'assimilation a d'emprise. En Ontario et en Nouvelle-Écosse, six personnes sur dix de langue maternelle française utilisaient habituellement le français à la maison. Les francophones du Nouveau-Brunswick connaissent le plus haut taux de continuité linguistique: neuf personnes sur dix de langue maternelle française utilisaient le français à la maison. Encore une fois, nous pouvons noter que la situation des francophones du Nouveau-Brunswick est différente de celle des autres francophones (*Ibid.*, p. 180-181).

Les taux d'assimilation (pourcentage de francophones qui parlent habituellement l'anglais à la maison) varient aussi selon les groupes d'âge et le milieu de résidence. Il y a très peu de mobilité linguistique chez les jeunes francophones qui ne sont pas encore d'âge scolaire. Cependant, dans les régions très minoritaires, dès l'âge de cinq ans, un fort pourcentage de jeunes francophones ont l'anglais comme langue d'usage à la maison (*Ibid.*, p. 195) et il est fort probable qu'une proportion importante de ces jeunes se retrouveront dans les écoles minoritaires de langue française. Les enseignants devront agir en conséquence: ce sera la nouvelle réalité pédagogique.

Le taux de transfert linguistique est de 25,4 % chez les jeunes francophones hors Québec de 15 à 19 ans, tandis qu'il augmente à 34,4 % chez les 20 à 24 ans. Ces taux varient sensiblement d'une province à l'autre: en Alberta, ils sont respectivement de 61,3 % et 68,3 %; en Ontario, ils se situent à 28,2 % et 37,3 % alors qu'au Nouveau-Brunswick, ils baissent à 8,2 % et 10,3 % (*Ibid.*, p. 198-210).

Les moyennes nationales cachent des disparités provinciales éclatantes: au Nouveau-Brunswick, le taux de transfert linguistique n'est jamais supérieur à 17,4 % (45 à 49 ans), alors que celui de la Saskatchewan monte à 87,7 % pour les 40 à 44 ans, et qu'il est de 86,6 % en Colombie-Britannique pour les 55 à 59 ans. Les données du recensement détruisent le mythe qui veut que les jeunes s'assimilent plus que les adultes. En effet, les taux de transfert linguistique sont plus élevés chez les adultes que chez les jeunes. À partir de 35 à 39 ans, les taux de transfert linguistique ont tendance à se stabiliser, ce qui suppose que la mobilité linguistique est à peu près achevée à cet âge. Dans les régions très minoritaires, ce point de chute se fait à un âge plus avancé (*Idem*).

Dans les analyses du rôle de l'école de langue française pour maintenir la vitalité d'une langue minoritaire, il y a souvent le présupposé que le français doit être la langue d'usage à l'intérieur de la famille. La hausse récente de l'exogamie (un des conjoints n'est pas francophone) de la population de langue maternelle française

modifie la donnée sociolinguistique. Elle affecte grandement la capacité des époux et des épouses de garder le français comme langue parlée à la maison et constitue une entrave à la transmission de la culture française d'une génération à l'autre. Voilà une nouvelle réalité avec laquelle les écoles doivent composer: la très grande majorité des enfants issus des mariages mixtes anglophone/francophone ont accès à l'école française même si leur compétence en français est limitée et que l'anglais est réellement leur langue première. L'école minoritaire devra s'accommoder du fait qu'une proportion grandissante d'élèves auront le français comme langue seconde.

Dans plusieurs provinces, le taux d'exogamie est en hausse et, par conséquent, une proportion élevée de jeunes francophones qui fréquentent l'école française sont issus de familles exogames, ont l'anglais et le français comme langue maternelle (les deux à la fois) et utilisent habituellement l'anglais à la maison. Entre 1971 et 1986, il y a eu une hausse significative des taux d'exogamie des époux et des épouses de langue maternelle française dans les différentes provinces canadiennes. En Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan, à Terre-Neuve, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, les taux d'exogamie variaient de 54,7 à 69,4 % chez les épouses et de 53,0 à 67,6 % chez les époux. Au Manitoba, en Ontario, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard, les taux d'exogamie se situaient entre 34,4 et 40,5 % pour les épouses et 37,8 à 41,0 % pour les époux. Au Nouveau-Brunswick, ces taux sont seulement de 10,8 % pour les épouses et de 11,3 % pour les époux (*Ibid.*, p. 221). Les taux d'exogamie progressent d'un recensement à l'autre: les familles mixtes francophones sont maintenant une nouvelle réalité de la francophonie minoritaire; ces changements profonds de la démographie scolaire modifient sensiblement l'environnement social de l'école minoritaire.

En effet, l'exogamie entraîne habituellement l'anglicisation du parent francophone et l'anglicisation des enfants qui souvent s'identifient comme bilingues. Dans les mariages hétérolinguistiques chez les francophones hors Québec, en moyenne 9 époux sur 10 de langue maternelle française s'anglicisent: cela va de 70,8 % au Nouveau-Brunswick à 100 % à l'Île-du-Prince-Édouard. Parallèlement, 8 épouses sur 10 de langue maternelle française s'anglicisent aussi dans une proportion qui se situe à 62,0 % au Nouveau-Brunswick et à 96,6 % en Saskatchewan (*Ibid.*, p. 222).

C'est le même phénomène pour les enfants. Lorsque la mère est de langue maternelle française et le père de langue maternelle anglaise et que le père parle anglais à la maison, il ressort qu'au Canada (sans le Québec), 14,3 % des enfants parleront habituellement le français à la maison, 68,8 % habituellement l'anglais et 16,7 % également l'anglais et le français. Dans ces situations, plus de la moitié des enfants auront l'anglais comme langue maternelle (*Ibid.*, p. 222-224).

Devant l'ampleur des changements démographiques des dernières décennies, les communautés canadiennes-françaises se sont engagées obligatoirement dans la voie de la bilinguisation qui a entraîné nécessairement la naissance d'une culture bilingue, la dégradation de l'identité canadienne-française traditionnelle et l'appar-

rition d'un «je» biculturel. Pour beaucoup de jeunes francophones en milieu minoritaire, le français demeure très souvent la langue maternelle, mais l'anglais est effectivement la langue première: c'est la secondarisation du français qui se maintient comme langue maternelle. Inconsciemment, le projet culturel de l'école a été réduit à un projet linguistique qui se rapproche dangereusement du bilinguisme soustractif.

Pour de nombreux francophones, il est difficile d'imaginer que l'école de langue française soit capable d'échapper à ce déterminisme social du capital démographique qui, en dernière instance, conduit très facilement au bilinguisme soustractif et à la secondarisation de la langue maternelle (Bernard, 1993a, 1993b, 1994). Dans ce contexte défavorable, où vivre en français est une lutte de tous les instants, est-ce que l'école minoritaire peut être un balancier compensateur de l'effet d'un milieu anglodominant intégrateur?

Les contradictions de l'école minoritaire

Les analyses démontrent sans l'ombre d'un doute qu'il y a une relation positive entre le capital démographique et la vitalité ethnoлингuistique. Plus le capital démographique des francophones est élevé (plus les francophones sont nombreux, majoritaires et concentrés), plus le réseau d'expériences langagières en français s'élargit; plus le capital démographique des francophones est faible (plus les effectifs sont faibles, minoritaires et dispersés), plus le réseau d'expériences langagières en français se rétrécit.

Dans les milieux majoritaires, presque toutes les activités de la vie quotidienne, incluant celles du milieu de travail, se déroulent en français alors que dans les milieux très minoritaires les expériences langagières en français se limitent souvent aux échanges avec des francophones dans les milieux familial, scolaire et socioinstitutionnel. Le réseau de contacts linguistiques relativement complet en français favorise la compétence en français et entraîne le développement de croyances subjectives disposant l'individu à utiliser le français. Par conséquent, la croyance subjective profonde, qui est différente d'un discours catéchistique sur la langue, et le comportement langagier émanent effectivement d'une situation démographique et sociale objective. Il est risqué, voire impensable, de séparer vitalité objective et vitalité subjective: très souvent les caractéristiques personnelles des individus sont des incorporations des structures sociales, de telle sorte qu'il y a une correspondance entre structure mentale et structure sociale. De plus, il faut rappeler que les caractéristiques de la production d'une école dépendent largement d'une seule donnée: les caractéristiques des élèves qui entrent à l'école. Les autres éléments du système scolaire sont secondaires en regard des caractéristiques à l'entrée.

Dans le contexte minoritaire où le poids démographique des francophones est très faible et où le milieu sociolingüistique de la famille est anglodominant, il ne faut

pas se surprendre si l'école de langue française éprouve de grandes difficultés à maintenir la vitalité de la langue et à transmettre la culture pour reproduire la communauté canadienne-française d'une génération à l'autre. Très souvent le français est la langue seconde des élèves. Le projet de francisation de la communauté par la famille et l'école a connu des ratés. Pour arriver à re franciser et à faire de l'école de langue française en milieu minoritaire un balancier compensateur de l'effet de l'environnement social, il faut établir deux faits qui vont à l'encontre des fondements socioculturels de l'école, notamment que l'école de langue française est un micromilieu différent du milieu de vie des jeunes francophones et que l'école de langue française est un agent de changement social.

Plus le milieu est minoritaire, plus l'école de langue française est pressentie comme un agent primordial de cultururation et de communalisation mais, curieusement, moins grandes sont ses chances de succès. L'assimilation linguistique, l'acculturation et l'effritement du sentiment d'appartenance accentuent les difficultés de cultururation et de communalisation de l'école et risquent de compromettre le renouvellement des générations et la continuité de la communauté. Dans un contexte où la vitalité est menacée, l'école est souvent impuissante; pourtant, son rôle est perçu comme des plus importants. Dans les milieux majoritaires, l'école est presque certaine d'assurer la vitalité de la langue, mais son rôle n'est pas aussi critique qu'en milieu minoritaire. Il y a là une méprise et une illusion en regard des fonctions de l'école dans la société.

L'école minoritaire se trouve devant une contradiction fondamentale. Dans le milieu minoritaire, l'école de langue française doit être un micromilieu différent du milieu de vie et, par conséquent, un agent de changement social. Dans le milieu majoritaire, l'école est un micromilieu semblable à celui du milieu de vie et plutôt un agent de reproduction sociale. Est-ce que l'école peut se transformer en agent de changement dans un milieu et en agent de reproduction sociale dans un autre? Si oui, comment peut-elle arriver à développer ce caractère de caméléon?

Quel aménagement linguistique de l'école minoritaire parviendra à contrecarrer les effets des mutations sociales qui émanent des changements démographiques? Comment le nouvel aménagement linguistique pourra-t-il renverser des changements culturels profonds? Comment l'école de langue française peut-elle devenir un micromilieu différent du milieu où elle s'insère? Comment l'école peut-elle devenir un agent de changement social, alors qu'elle est essentiellement un agent de reproduction? Il ne s'agit pas simplement d'affirmer que l'école doit être un balancier compensateur de l'effet du milieu, mais de démontrer comment elle peut devenir un balancier compensateur dans des conditions démographiques, sociales et culturelles qui conduisent naturellement à l'assimilation et à la déculturation française en passant par le bilinguisme soustractif.

Dans les dernières versions du modèle de Landry et Allard, la pédagogie de l'excellence est présentée comme une stratégie efficace de l'école minoritaire pour

contourner le déterminisme de l'environnement social. Dans les prochains paragraphes, nous examinons le modèle d'intervention proposé par Landry et Allard pour sortir l'école minoritaire de l'impasse démographique.

Une nouvelle pédagogie pour sortir de l'impasse?

L'analyse du modèle explicatif liant l'école minoritaire à la vitalité ethnolinguistique fait ressortir un mécanisme de détermination circulaire du type suivant: nous sommes excellents en français parce que l'éducation dont nous sommes le produit est excellente et, d'ailleurs, l'éducation en français dont nous sommes le produit est excellente parce que nous sommes excellents en français. Landry (1994) reconnaît les forces de la détermination sociale; il reconnaît, comme la très grande majorité des analystes, que le développement langagier et l'épanouissement culturel sont le résultat d'un certain déterminisme social (p. 33); il pousse même un peu plus loin l'argumentation en affirmant que le degré de bilinguisme «semble être le résultat d'un véritable déterminisme social» (p. 37).

Malgré cette reconnaissance, il n'accepte pas le fait que l'école minoritaire soit prisonnière de cette détermination sociale et circulaire. Pour sortir de l'impasse, il propose de contourner les contradictions fondamentales de l'école minoritaire par l'implantation d'une pédagogie de l'excellence et de la réussite mais, en même temps, il affirme que le «déterminisme social dans ses effets ne peut être contré que par une modification de l'environnement social vécu par les individus» (p. 41). Si le déterminisme est structurel, l'intervention pour le modifier doit elle aussi être structurelle. Par conséquent, pour développer un bilinguisme additif qui peut «assurer à long terme la survivance d'une communauté à faible vitalité» (p. 37), les jeunes francophones doivent interagir à l'intérieur d'institutions françaises fortes et stables, et fréquenter des écoles de langue française gérées par des francophones. Voilà le nœud du problème! Certaines affirmations de Landry restent irréconciliables et les contradictions demeurent entières. Ces situations favorables pour pallier les faibles ressources françaises du réseau individuel de contacts linguistiques sont à peu près inexistantes dans les milieux minoritaires où le développement du bilinguisme additif est pourtant crucial pour assurer la vitalité ethnolinguistique. En effet, très souvent l'utilisation quotidienne de l'anglais dans presque tous les milieux de vie conduit inexorablement au bilinguisme soustratif, donc à la perte de la compétence en français, associée à un processus de déculturation française et d'effritement du sentiment d'appartenance à la communauté. Au contraire, si les jeunes francophones se retrouvent dans des milieux de vie qui favorisent et conduisent au développement du bilinguisme additif par l'immersion dans la langue première, il est fort probable que, même si le milieu de vie est anglo dominant, il n'est pas très contraignant et que la détermination n'est pas déterminante. Mais nous ne sommes pas encore sortis de l'impasse. En effet, malgré des conditions favorables, Landry reconnaît que, «même avec de très bons modèles de la langue et de la culture au foyer et à l'école, les pressions sociales vers l'acculturation persistent (Edwards, 1985, *In* Landry, 1994, p. 63). Outre les préci-

sions et les nuances que Landry apporte, il semble bien que nous soyons encore confrontés aux contradictions fondamentales de l'école minoritaire. Dans un contexte où la vitalité ethnoлингistique est faible, ou très faible, l'école est souvent impuissante en regard de la force de la détermination du milieu anglo-dominant. Pourtant, le rôle de l'école est perçu comme crucial pour assurer la vitalité linguistique et culturelle d'une génération à l'autre. De fait, plus la vitalité communautaire est faible, plus les chances de réussite de l'école sont faibles; mais plus les chances de réussite sont faibles, plus le rôle de l'école est crucial. Quel paradoxe!

Une chose doit être très claire: on ne modifie pas en quelques années des tendances démographiques lourdes et des changements structurels profonds. Il est fort probable que, durant les prochaines décennies, les conditions sociales de l'école minoritaire seront plus difficiles et plus négatives qu'elles ne le sont maintenant. Mais alors comment modifier ces conditions pour changer le réseau individuel de contacts linguistiques et favoriser la reproduction de la langue et de la culture par le bilinguisme additif?

Selon Landry (1994), si la «communauté est déficiente sur le plan quantitatif, elle doit s'affirmer sur le plan qualitatif» (p. 33) ou, si la vitalité «objective» est faible, il faut alors implanter une pédagogie de l'excellence pour développer une vitalité «subjective» forte (*Ibid.*, p. 41), autrement dit des croyances en la vitalité ethnoлингistique subjective positive. Le modèle de Landry et Allard devient idéaliste: le changement des conditions sociales passe maintenant par la prise de conscience et ensuite par le changement des valeurs. «C'est par la conscientisation que l'être humain peut transcender l'inertie du conditionnement social», la prise de conscience du déterminisme social pouvant conduire à effectuer des changements de valeurs qui entraîneront des changements sociaux qui déboucheront sur une plus grande liberté (*Ibid.*, p. 63-64) et une conviction individuelle à sauvegarder la langue et la culture françaises (*Ibid.*, p. 41).

Landry parle en même temps de deux choses très différentes, à savoir inertie et déterminisme, structure et valeurs. Plutôt que de disparaître, les contradictions s'accroissent. Le «déterminisme social véritable» se transforme alors en «inertie du conditionnement social» (*Ibid.*, p. 63), réalité plus facile à transcender et à contourner, mais en contradiction avec le concept de détermination. Il y a un glissement conceptuel qui modifie l'argumentation: c'est maintenant le changement de valeurs qui entraîne un changement de structures. Nous délaissions l'explication eu égard à la sphère structurelle pour entrer dans celle de l'idéelle: le changement de valeurs par la conscientisation provoquera des conditions favorables au développement du bilinguisme additif.

La nouvelle pédagogie de l'excellence, celle de la «symbiosynergie de l'hétérogénéité» (*Ibid.*, p. 70) qui est proposée doit produire des êtres critiques, autonomes et planétaires sur qui la démagogie n'aura aucune emprise; mais l'école minoritaire devra en même temps proposer des «exercices de conscientisation de groupes» (*Ibid.*, p. 64) qui ressemblent étrangement à des exercices d'endoctrinement pour que les

diplômés puissent «bâtir les capitaux démographiques, politiques, économiques et culturels qui sont essentiels au maintien de la vitalité ethnoлингistique de la communauté» (*Ibid.*, p. 65). En quelques paragraphes, nous passons des idéaux les plus postmodernistes aux réalités les plus immédiates des contraintes de la conscience collective de Durkheim: la société qui assume sa fonction de transmission culturelle et de continuité du monde par la socialisation globale et la spécialisation. L'école doit à la fois être libératrice et conservatrice; elle doit maintenir l'organisme social en fonctionnement et le changer pour qu'il respecte les priorités de chacune et de chacun; elle doit préparer des êtres sociaux qui assureront la perpétuation de la communauté et donner à chacun les moyens nécessaires pour réaliser son autocréation spécifique; elle s'efforce de produire des individus conformes aux normes de la société, mais elle doit aussi réaliser en eux des êtres autonomes qui développeront des personnalités contrastées. Si l'école est fidèle à la communauté minoritaire, il se peut qu'elle trahisse l'élève; si elle est fidèle à l'élève dans son projet d'autocréation dans un cadre cognitiviste-humaniste, il se peut qu'elle trahisse la communauté dans son projet de continuité dans un cadre fonctionnaliste.

Les contradictions demeurent entières. Dans sa fonction conservatrice, l'école doit contraindre; dans sa fonction libératrice, elle doit libérer. Le même genre de contradictions guette les enseignantes et les enseignants: si leur pédagogie est centrée sur l'élève, ils deviennent des maîtres qui initient, qui enseignent et qui partagent; si leur pédagogie est au service de la communauté, ils risquent de devenir des maîtres qui dominent, qui ordonnent et qui imposent. Si, selon Landry, l'école doit être communautaire (*Ibid.*, p. 64), alors il ne faut pas se surprendre que dans les milieux minoritaires le caractère anglo-dominant de la communauté viendra obligatoirement teinter les activités de l'école parce que la communauté est anglo-dominante. Si, de plus, l'école est une extension de la famille (*Ibid.*, p. 64), alors le bilinguisme et l'anglo-dominance des familles exogames viendront certainement influencer les activités de l'école parce que plusieurs membres de ces familles seront unilingues anglais.

En dernière instance, nous réalisons que les nouvelles pédagogies et les nouveaux paradigmes inspirés des théories postmodernistes ne sont pas des panacées. Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire demeurent entières en dépit des efforts et des stratégies pour sortir de l'impasse.

Conclusion

L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire? Oui! Comment peut-elle réussir là où la famille et l'ensemble des communautés canadiennes-françaises éprouvent d'énormes difficultés? Très difficilement!

En milieu minoritaire, dans des conditions sociales, culturelles et démographiques défavorables, le rôle de l'école comme balancier compensateur de l'effet du mi-

lieu est crucial, mais les risques sont très grands que les enseignantes et les enseignants échouent dans leurs tâches d'enseignement du français comme langue maternelle et première. Dans ce contexte, l'école minoritaire est un agent de changement social qui risque de connaître l'échec parce que les conditions sont défavorables. En milieu majoritaire, dans des conditions sociales, culturelles et démographiques favorables, l'école n'est pas un balancier compensateur de l'effet du milieu, mais les risques sont faibles que les enseignantes et les enseignants ne réussissent pas dans leurs tâches d'enseignement du français comme langue maternelle et première. Dans ce contexte, l'école majoritaire est un agent de reproduction sociale qui connaîtra le succès parce que les conditions sont favorables.

Avant d'élaborer des stratégies pour maintenir la vitalité ethnolinguistique par le bilinguisme additif, l'école minoritaire doit reconnaître et assumer ses contradictions fondamentales. Devant l'ampleur de l'assimilation linguistique, la profondeur de l'acculturation et l'étendue de l'effritement des communautés canadiennes-françaises minoritaires, les défis de culture et de communalisation de l'école minoritaire sont démesurés en regard des moyens habituellement mis à sa disposition pour les relever.

Abstract – It is within very unfavourable social and demographic conditions that the minority school is required to succeed, even though the family and community have much difficulty in doing so. The analysis reexamines the reasoning that the role of the school is an agent of ethno-linguistic vitality, reexamines the social environment which establishes the real powers of the school, and finally demonstrates the fundamental contradictions that prevent the school from attaining social change objectives. The extent of linguistic assimilation, the impact of acculturation, and the reduction in French-Canadian minority communities are factors which provide too great a challenge in relation to the usual means provided for attaining socio-cultural objectives.

Resumen – Bajo condiciones sociales y demográficas muy desfavorables, exigimos que la escuela minoritaria tenga éxito en donde la familia y la comunidad sufren dificultades enormes. Este artículo hace un análisis retomando la argumentación que conduce a hacer de la escuela un agente de vitalidad etnolingüística, examinando el entorno social que limita los verdaderos poderes de la escuela, y destacando las contradicciones fundamentales que acechan a la escuela que se da como misión el cambio social. Enfrentados con la amplitud de la asimilación lingüística, la profundidad de la asimilación cultural y la vastedad de la pulverización de las comunidades franco-canadienses minoritarias, los desafíos de culturación y comunalización de la escuela son enormes en relación con los medios normalmente puestos a su disposición para enfrentarlos.

Zusammenfassung – Auch dann, wenn die sozialen und demographischen Umstände ungünstig sind, wird von der Minderheitsschule verlangt, dass sie da Erfolg hat, wo Familie und Gemeinschaft enorme Schwierigkeiten haben. Der Autor greift das Argument auf, nach welchem die Schule ein Motor der ethnolinguistischen Vitalität ist, untersucht die

sozialen Faktoren, die den Einfluss der Schule eindämmen, und erörtert die grundlegenden Widersprüche, mit denen eine Schule konfrontiert wird, die soziale Veränderungen bewirken möchte. Die sprachliche Assimilation, die kulturelle Einverleibung und der gesellschaftliche Zerfall der frankokanadischen Minderheiten sind dermaßen fortgeschritten, dass die Schule im Hinblick auf die geringen Mittel, über die sie herkömmlicherweise verfügt, überfordert ist.

RÉFÉRENCES

- Bernard, R. (1988). *De Québécois à Ontariens – La communauté franco-ontarienne*. Hearst: Le Nordir.
- Bernard, R. (1990a). *Le déclin d'une culture – Recherche, analyse et bibliographie. Francophonie hors Québec, 1980-1989*. Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1990b). *Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne, 1951-1986*. Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1991). *Un avenir incertain. Comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*. Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1993a). La culture éclatée. *Liaison*, 73, 12-14.
- Bernard, R. (1993b). Culture et identité franco-ontariennes. In J. P. Pichette (dir.), *L'œuvre de Germain Lemieux: bilan de l'ethnologie en Ontario français* (p. 449-462). Sudbury: Prise de Parole et Centre franco-ontarien de folklore.
- Bernard, R. (1993c). Molière est rentré à Versailles. In G. Bouchard et S. Courville (dir.), *La construction d'une culture: le Québec et l'Amérique française* (p. 329-342). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bernard, R. (1994). Du social à l'individuel: naissance d'une identité bilingue. In J. Létourneau et R. Bernard (dir.), *La question identitaire au Canada francophone* (p. 155-163). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bordeau, L.-G., Lallier, R., Lalonde, A. et Séguin, J. (1980). *Les écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*. Rapport de recherche. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Bordeau, L.-G. (1993). *Besoin en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. Rapport de recherche. Québec: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70, 193-205.
- Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, Y. (1994). *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec, 1980-1990*. Ottawa: Centre de recherche en civilisation canadienne-française.
- Carey, S. T. (1989). Pour ou contre le bilinguisme. In G. Morcos (dir.), *Bilinguisme et enseignement du français* (p. 61-78). Montréal: Éditions du Méridien.
- Cazabon, B., LaFortune, S. et Boissonneault, P. (1993). *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique* (Volume 1). Rapport de recherche. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. (1985a). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation* (Volume 1 – *Problèmes de l'ensemble du système: l'élémentaire et le secondaire*, Volume 2 – *Le postsecondaire*). Rapport de recherche. Toronto: Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. (1985b). Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études postsecondaires. *Revue du Nouvel-Ontario*, 7, 91-108.
- Dubé, P. (1993). Une étude de cas portant sur la genèse et les résultats de la juridiction des droits scolaires: le cas Bugnet en Alberta. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 704-715.
- Duquette, G. et Cléroux, C. (1993). Vivre en milieu minoritaire: principes théoriques, possibilités et limites, recommandations pratiques. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 770-786.

- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu minoritaire francophone. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 799-814.
- Godbout, L. (1989). L'apprenant et sa langue. In G. Morcos (dir.), *Bilinguisme et enseignement du français* (p. 79-121). Montréal: Éditions du Méridien.
- Hamers, J. (1991). L'ontogenèse de la bilingualité: dimensions sociales et transculturelles. In A. G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hébert, Y. (1993). L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire: images, paroles, transformations et actions. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 658-671.
- Heller, M. (1987). L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire. In Collectif du Centre de recherche en linguistique appliquée (dir.), *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?* (p. 55-67). Moncton: Université de Moncton.
- Juteau-Lee, D. (1980). Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens français, Franco-Ontariens, Ontariens: qui sommes-nous? *Pluriel*, 24, 21-42.
- Laforge, L. (1993). L'enseignement de la culture maternelle en milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 815-831.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 887-927.
- Landry, R. (1994). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. In *Actes du premier congrès national de l'Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle* (ACREF) (p. 31-77). Ottawa: ACREF.
- Landry, R. et Allard, R. (1987). Étude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces maritimes. In R. Thériault et J. Lafontant (dir.), *Demain, la francophonie en milieu minoritaire* (p. 15-42). Saint-Boniface: Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface.
- Landry, R. et Allard, R. (1988). L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, XVI(3), 38-53.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un développement macroscopique. *La Revue canadienne des langues modernes*, 46(3), 527-553.
- 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*. Québec: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Magord, A. (1990). *Impact de l'identité ethnique dans la renaissance franco-terre-neuvienne*. Communication présentée au colloque de l'Université de Moncton. Texte non publié.
- Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 734-759.
- Mougeon, R. et Beniak, E. (1991). *Linguistic consequences of language contact and restriction: The case of French in Ontario*. Oxford: Oxford University Press.
- Mougeon, R. et Canale, M. (1980). Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough? *Interchange*, 9, 30-39.
- Mougeon, R. et Heller, M. (1986). The social and historical context of minority French language in Ontario. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 199-227.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles minoritaires: perceptions et croyances des enseignants. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 787-798.
- Thériault, R. et Lafontant, J. (1987). *Demain, la francophonie en milieu minoritaire?* Saint-Boniface: Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface.
- Wagner, S. et Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale: à propos de l'Ontario français*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Welch, D. (1993). La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes: une nouvelle perspective.
Revue du Nouvel-Ontario, 13-14, 109-131.