

La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne

Sociolinguistics and Franco Ontarian Education

Monica HELLER

Volume 26, numéro 1, printemps 1994

Les francophonies nord-américaines

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001343ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001343ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

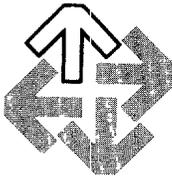
Citer cet article

HELLER, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 155–166. <https://doi.org/10.7202/001343ar>

Résumé de l'article

L'objectif de cet article est de fournir une analyse critique du rôle de la sociolinguistique dans l'évolution récente de l'éducation en langue française, domaine central de la mobilisation politique des francophones de l'Ontario. Il démontre comment les sociolinguistes contribuent à légitimer cette mobilisation, et plus particulièrement les revendications scolaires de la nouvelle classe moyenne francophone. En même temps, il examine comment les sociolinguistes ont pu identifier des tensions au sein de ce mouvement, tensions à résoudre pour atteindre les objectifs collectifs de la francophonie ontarienne.

La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne



MONICA HELLER

1. INTRODUCTION¹

L'objectif de cet article est de fournir une analyse critique du rôle de la sociolinguistique dans l'évolution récente de l'éducation franco-ontarienne, surtout depuis 1980. Je présenterai ce rôle dans le cadre de la mobilisation politique de la classe moyenne franco-ontarienne à laquelle on a assisté à partir des années 1970. La nature de la mobilisation ainsi que les changements socio-démographiques qu'a connus la collectivité franco-ontarienne ont fait ressortir deux tendances : la résistance à la domination de l'anglais par le biais d'un unilinguisme institutionnel francophone et un souci pour la qualité du français, c'est-à-dire une volonté d'imposer une norme linguistique au sein de ces institutions (sans qu'il y ait consensus sur les caractéristiques de cette norme). Il s'agit bien sûr de luttes de pouvoir, la première entre francophones et anglophones et la deuxième au sein même de la francophonie. La lutte pour la qualité du français et pour la définition de la norme oppose des groupes différents par leur appartenance de classe et leur origine ethnoculturelle.

Afin de faire ressortir ces tensions et d'analyser les rapports entre la sociolinguistique et l'évolution de l'éducation franco-ontarienne, j'aborderai l'évolution idéologique de l'éducation comme point central de la mobilisation politique de la collectivité franco-ontarienne et ses liens avec les prises de position idéologiques des sociolinguistes de l'Ontario français, par rapport aux intérêts politiques et luttes de pouvoir des différents groupes sociaux présents sur la scène éducative franco-ontarienne. J'esquisserai dans un premier temps l'histoire de la mobilisation politique franco-ontarienne autour des questions éducatives. Je soulignerai surtout comment cette mobilisation était liée aux concepts d'autonomie et d'unilinguisme francophone des écoles et des institutions post-secondaires.

Dans un deuxième temps, je présenterai brièvement les caractéristiques de la sociolinguistique telle que pratiquée en Ontario français, afin d'expliquer le rapport entre cette discipline et le champ idéologique et d'action que représente l'éducation franco-ontarienne.

1. La recherche sur laquelle une partie de cet article est basée a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Secrétariat d'État, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, la subvention globale du ministère de l'Éducation de l'Ontario à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et un conseil scolaire. Je remercie Normand Labrie, Laurette Lévy, l'équipe de rédaction de ce numéro et deux évaluateurs anonymes de leurs commentaires et suggestions lors de la révision d'une version antérieure de cet article.

J'insisterai surtout sur le fait que la sociolinguistique prend pour objet, entre autres, la variabilité linguistique, dont découlent les questions du maintien des langues, du bilinguisme et de la variation liée aux différences sociales. La quatrième partie de l'article sera consacrée à une analyse plus approfondie des rapports entre l'éducation et la sociolinguistique vers la fin des années 1970 et au cours des années 1980, et abordera la problématique des idéologies du bilinguisme et de la qualité de la langue française. Les sociolinguistes contribuent à la lutte pour l'autonomie et l'unilinguisme institutionnel, mais s'interrogent sur les variétés du français à privilégier en milieu scolaire. Finalement, je donnerai des exemples concrets de l'intervention des sociolinguistes dans les politiques et les pratiques du système éducatif franco-ontarien.

La conclusion portera sur les contradictions découlant du fait que la réussite de la mobilisation politique francophone passe par l'unilinguisme et la normativité du système éducatif, tandis que ces mêmes phénomènes créent à leur tour des inégalités sociales. La sociolinguistique a contribué jusqu'à un certain point au maintien de ces contradictions, mais elle contribue aussi à l'analyse critique qui nous permettra de les aborder ouvertement. Cet article est consacré justement à baliser ce terrain.

2. L'ÉDUCATION, L'AUTONOMIE ET LA MOBILISATION FRANCO-ONTARIENNE

La langue a toujours été un élément central de la construction de l'identité franco-ontarienne ainsi que de la mobilisation politique des Franco-Ontariens, d'autant plus que la religion et le concept de « race » ont commencé à perdre leur importance à travers le Canada français au courant des années 1960 (Choquette, 1977, 1987; Handler, 1988; Welch, 1988; Hobsbawm, 1990). C'est dorénavant le maintien de la langue qui sous-tend le maintien de la culture et de l'identité ainsi que la participation de la collectivité francophone à un nouvel avenir. L'importance traditionnellement accordée à la qualité de la langue porte sur quatre éléments. Les deux premiers jouissent d'une longue histoire : la pureté (la protection contre les anglicismes) et l'amélioration (l'adoption d'une norme autre que celle des variétés stigmatisées, en général celles des classes ouvrières et rurales). Les deux derniers ont un nouveau profil; il s'agit de l'appropriation nationaliste (l'adoption d'un français canadien, québécois, ontarien, etc., qui se distingue de celui de l'Europe) et de la modernisation (la création d'un français qui permette aux francophones de participer pleinement, en français, au monde d'aujourd'hui et de demain). L'activité de normalisation linguistique a lieu dans plusieurs espaces culturels, mais l'éducation en demeure le principal.

La mobilisation politique de l'Ontario français démontre bien le rôle de l'éducation par rapport au premier aspect de l'importance de la langue, celui qui accorde à la langue la tâche de défendre la francophonie contre les effets assimilateurs et oppresseurs de l'anglais. L'éducation, en tant qu'institution vouée à la socialisation des jeunes et donc à la reproduction sociale et culturelle (ou, dans les termes de la collectivité franco-ontarienne, à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire), est une pierre angulaire non seulement de la définition de l'identité franco-ontarienne, mais aussi de sa mobilisation politique. En effet, l'événement déclencheur de la formation d'une conscience collective franco-ontarienne et de l'institutionnalisation de sa mobilisation fut sans doute la promulgation du Règlement 17 par le gouvernement ontarien en 1913, règlement interdisant l'utilisation du français comme langue d'enseignement. L'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario est née du processus d'opposition à ce règlement. Devenue en 1968 l'Association canadienne-française de l'Ontario, elle représente toujours l'organisme politique principal des francophones de la province. Le dossier de l'éducation demeure l'un des dossiers les plus importants des francophones militants; la lutte pour les droits des francophones passe souvent par la lutte pour obtenir des écoles de langue française ainsi que pour obtenir la gestion de ces écoles, et ce, du XIX^e siècle jusqu'à nos jours (Welch, 1988; Heller, 1994).

Les écoles de langue française : voilà un des thèmes principaux de l'histoire de la lutte des francophones de l'Ontario pour se reproduire, se définir et, plus récemment, accéder au

pouvoir économique. Quoique cette histoire date déjà du XIX^e siècle, pour les fins de cet article, je me limiterai aux conséquences des processus de mobilisation déclenchés par la Révolution tranquille au Québec et qui s'est répandu à travers le Canada français. Cette époque, nous le savons, marque une réorientation majeure de la mobilisation politique francophone à l'extérieur comme à l'intérieur du Québec, menée dorénavant par une nouvelle élite formée de francophones instruits œuvrant dans les secteurs public et privé. La population franco-ontarienne tente d'utiliser l'État, et plus particulièrement le gouvernement provincial, pour atteindre de nouveaux objectifs. Au lieu d'adopter une stratégie d'isolement et de repli, les francophones de la nouvelle classe moyenne visent l'accès aux mêmes ressources matérielles et symboliques que la majorité anglophone, mais en tant que francophones (Frenette, 1986; Frenette et Gauthier, 1990; Heller, 1994).

En 1968, le gouvernement ontarien a accepté de financer des écoles de langue française jusqu'à la fin du palier secondaire, créant ainsi pour la première fois un système complet d'éducation en langue française assuré par l'État. Depuis ce moment historique, les francophones s'engagent dans le processus prévu par l'État pour obtenir leurs écoles et exercer le contrôle sur ces écoles nouvellement établies (Heller, 1994; Sylvestre, 1980; Marchildon, 1990). La nouvelle élite francophone était convaincue que la meilleure façon d'accéder à la mobilité sociale et de maintenir sa position de classe était d'établir un réseau institutionnel, notamment un réseau d'écoles, parallèle à celui de la majorité anglophone. Ce réseau aurait alors une double fonction : il devrait permettre aux francophones de participer aux activités économiques et politiques provinciales, voire nationales et internationales, et, en même temps, de maintenir l'identité franco-ontarienne à travers la langue et la culture (cf. Gervais, 1986). Ceci s'explique en partie par le fait que de nombreux membres de cette nouvelle classe moyenne réussissaient professionnellement du fait qu'ils étaient francophones et bilingues, par exemple au sein de la fonction publique fédérale et, plus tard, provinciale, ainsi qu'au sein même des institutions dont ces personnes revendiquaient la création (par exemple en tant qu'enseignant(e)s, professeur(e)s de collège ou d'université, etc.).

Cependant, pour obtenir ces institutions, il fallait convaincre non seulement les anglophones de la nécessité d'établir des écoles autonomes de langue française, mais aussi certains membres de la population franco-ontarienne. La classe ouvrière, tout spécialement, n'était pas certaine qu'on accéderait à la mobilité sociale et économique par le biais d'écoles unilingues francophones; pour plusieurs membres de ce groupe, la réalité du marché du travail était anglophone, et des écoles bilingues correspondaient mieux à leurs intérêts (Mougeon et Heller, 1986; Lapointe *et al.*, 1987). Ceci a déclenché des luttes internes dans plusieurs localités de la province (par exemple Sturgeon Falls, Welland).

Les francophones réclamaient l'autonomie institutionnelle en arguant que leur participation aux institutions anglophones entraînait leur assimilation et affaiblissait leur position économique; le fait de fréquenter une école de langue anglaise, par exemple, compromettait la réussite scolaire des jeunes francophones. Par contre, l'anglais était tellement puissant qu'il n'était pas difficile de l'apprendre. En effet, un parent ayant participé à une enquête que j'ai réalisée en 1984-1985 auprès des parents d'élèves inscrits dans une école élémentaire francotorontoise déclarait : « En tant que Franco-Ontarien, je sais pertinemment bien que t'as pas besoin d'aller à l'école pour apprendre l'anglais. L'anglais, ça s'attrape en Ontario .» On considérait donc que la participation aux institutions francophones sauvegarderait le français tout en permettant l'accès au bilinguisme, et que le fait d'étudier dans sa langue maternelle devait permettre aux jeunes de mieux réussir à l'école. Du coup, il est devenu nécessaire d'examiner ce que cela signifiait pour les jeunes de fréquenter l'école de langue française, aussi bien en ce qui concerne le maintien du français que l'acquisition de l'anglais et la réussite scolaire. La communauté avait besoin de vérifier que les écoles pouvaient atteindre les objectifs fixés, des objectifs découlant directement de l'idéologie de la mobilisation politique des Franco-Ontariens.

Depuis cette période, ces thèmes demeurent centraux, quoique influencés fortement par des changements socio-démographiques au sein de la collectivité franco-ontarienne. Ces

changements mettent en relief la tension qui ressort de l'opposition entre les deux tendances centrales de la mobilisation, soit la solidarité face aux anglophones et les inégalités de classes et ethniques grandissantes qui se manifestent à l'intérieur du groupe.

3. LA SOCIOLINGUISTIQUE EN ONTARIO FRANÇAIS

La sociolinguistique, elle-même issu d'un changement profond dans l'orientation de la production intellectuelle au cours des années 1960, prend pour objet le lien entre la langue et la société. Sans discuter en détail de l'évolution de cette discipline, je note qu'elle s'intéresse aux facteurs sociaux de la variabilité linguistique, ce qui l'amène à examiner aussi la signification sociale des idéologies et pratiques langagières. Cette démarche est ancrée dans une prise de position claire sur le fait que toute production linguistique est systématique, quoique les valeurs sociales accordées aux productions linguistiques puissent être hiérarchiques.

Les travaux de sociolinguistique commencent au Canada surtout durant les années 1970 en particulier ceux de la sociolinguistique variationniste. Ils sont d'abord dus à des franco-phones, ce qui s'explique si on note que les descriptions linguistiques et sociolinguistiques du français canadien (et plus tard ce qu'on appellera le français québécois) ont contribué à légitimer ce parler et à comprendre les mécanismes sociaux dont il fallait tenir compte dans un projet de mobilisation. Les outils fournis par la sociolinguistique (variationniste et autre) pour aborder des questions relatives au maintien ou à la disparition d'une langue, au contact linguistique et au bilinguisme, sont tous utiles à un groupe dont la langue est centrale dans les conditions sociales et politiques qu'il essaie de changer. Par la suite, dans la mesure où la problématique du bilinguisme devient central dans le discours canadien en général, on trouve le développement d'un champ de spécialisation bien à nous. De fait, il y a certainement plusieurs sociolinguistes dont l'intérêt pour le domaine découle de leur propre expérience sur la frontière linguistique canadienne, et je m'estime de ce nombre. En même temps, la situation du français au Canada représente un milieu naturel pour les sociolinguistes cherchant un terrain pour l'exploration de leurs idées.

En Ontario français, le terrain de débat central où se rencontrent les intérêts de la population francophone et ceux des sociolinguistes est bien l'éducation, à cause de l'histoire spécifique de la mobilisation politique dans cette province. (Au Québec, on s'intéresse davantage à d'autres institutions culturelles et au secteur privé, ainsi qu'à la description et à la normalisation du français québécois.) Il y a donc à partir des années 1970 un rapport naturel entre cette discipline et les interrogations des institutions franco-ontariennes, institutions qui vont chercher auprès des universitaires un éclaircissement aussi bien qu'une légitimation de leur champ d'action.

En même temps, les sociolinguistes sont directement touchés, professionnellement et souvent personnellement, par les processus en cours, en raison de leur enseignement auprès des jeunes francophones de la province. En fait, les sociolinguistes les plus engagés enseignent ou ont enseigné dans des programmes de formation des maîtres. Sans doute à cause de l'intérêt que le domaine de l'éducation porte aux questions sociolinguistiques, c'est là que les sociolinguistes trouvent leur niche; par ailleurs, les spécialistes de l'éducation s'intéressent à la sociolinguistique. (Je pense surtout à Desjarlais et ses collègues à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et à Mougeon, Canale, Frenette et moi-même à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario; Cazabon a œuvré à tour de rôle au Département de français de l'Université Laurentienne, à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa².)

Dans la prochaine section de cet article, j'examinerai d'abord la façon dont les sociolinguistes (dont moi-même) se sont impliqués dans le processus d'examen de la situation des

2. Il y a bien sûr des sociolinguistes ailleurs en Ontario qui travaillent sur d'autres questions; on peut noter, par exemple, la présence de sociolinguistes au sein de départements de français ou d'études françaises (par exemple, Léon à l'Université de Toronto, Thomas à l'Université Guelph, Cazabon lorsqu'il était à l'Université Laurentienne). Ceci s'explique en fonction du fait que lorsqu'on enseigne le français ou la linguistique française, il faut définir l'objet de quel(s) français s'agit-il?

jeunes Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens et des effets du système scolaire francophone depuis la fin des années 1970. Je me pencherai ensuite sur le rapport entre la sociolinguistique, les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario (depuis 1993 le ministère de l'Éducation et de la Formation) relatives à l'éducation en langue française et le développement du matériel pédagogique et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'histoire que je veux raconter ici est l'histoire d'une sociolinguistique engagée qui peut servir à légitimer les intérêts de certains groupes au sein de la population franco-ontarienne, mais qui permet aussi à la communauté d'examiner sa situation et les conséquences de ses actions. Plus spécifiquement, nous verrons que la sociolinguistique corrobore la vision de l'école comme milieu unilingue qui comble les lacunes d'un milieu environnant majoritairement anglophone, c'est-à-dire qu'elle renforce l'idéologie de l'autonomie institutionnelle. Nous verrons également qu'en même temps, elle soulève les questions épineuses de l'inégalité interne.

4. ÉTUDES SOCIOLINGUISTIQUES DES JEUNES FRANCO-ONTARIENS

La déclaration du gouvernement Robarts en 1968 a donc déclenché un processus de lutte pour l'établissement des écoles de langue française, lutte qui a opposé les francophones militants aux conseils scolaires majoritairement anglophones, souvent lents à profiter de l'occasion offerte par l'État. La lutte, comme je l'ai déjà mentionné, a aussi opposé les francophones mobilisés de la classe moyenne aux francophones de la classe ouvrière qui souvent se considéraient plutôt comme « bilingues ». Durant cette époque, les universitaires se sont engagés surtout du côté de la classe moyenne, avec des données démographiques et macro-sociologiques démontrant l'importance de l'autonomie institutionnelle (voir D'Costa, 1972; Churchill, 1976; Mougeon et Heller, 1986).

Vers la fin des années 1970, l'Ontario français possédait finalement un réseau d'écoles élémentaires et secondaires dont la langue d'enseignement était le français. La lutte pour l'ouverture des écoles étant (plus ou moins) gagnée, il était dorénavant possible de tourner son attention vers la qualité de ces écoles, c'est-à-dire de vérifier si les buts envisagés étaient atteints : 1) fournir un milieu unilingue; 2) assurer un français de qualité; 3) permettre aux jeunes d'accéder aux études post-secondaires et aux carrières auparavant fermées aux francophones (surtout dans les domaines scientifiques et technologiques). Dans cette section, je me concentrerai sur les deux premiers buts, puisque c'est là que la sociolinguistique a eu un rôle à jouer (mais voir D'Costa, 1972; Churchill *et al.*, 1985 et Carrier, 1985 au sujet du troisième³).

L'idéologie de la mobilisation politique qui a permis leur ouverture nécessitait des écoles vraiment francophones, c'est-à-dire où les jeunes allaient fonctionner en français dans un milieu unilingue, pour ainsi devenir bilingues. Or, il apparaissait qu'en fait on entendait souvent l'anglais dans ces écoles, ce qui était (et continue toujours à être) perçu comme un indice d'assimilation. Il fallait donc cerner les dimensions de la compétence linguistique des élèves pour ensuite agir, c'est-à-dire qu'on devait réaliser des enquêtes scientifiques décrivant la situation, après quoi il serait par la suite possible de bâtir des programmes d'intervention. Le discours de l'époque identifie un « problème » (la présence trop marquée de l'anglais dans les écoles de langue française) auquel il faut trouver une « solution ». De fait, le même discours persiste depuis cette période et a donné lieu à plusieurs études sociolinguistiques et interventions aussi bien politiques que pédagogiques.

Une autre dimension de la qualité du français dans les écoles de langue française retient l'attention des éducatrices et éducateurs aussi bien que des chercheurs : la variété du français à enseigner. Le choix se situait d'abord entre un français standard (européen ou canadien) et un français vernaculaire (dont une des particularités est en fait des emprunts à l'anglais); il

3. Notons également que beaucoup d'énergie a été consacrée par les militants francophones pour atteindre le troisième objectif. On a lutté d'abord, par exemple, pour obtenir des institutions post-secondaires bilingues et, par la suite, pour avoir des collèges communautaires homogènes de langue française. On a lutté aussi pour élargir la gamme des programmes universitaires disponibles en français, et certains revendiquent une université franco-ontarienne.

s'élargit maintenant pour inclure des français régionaux de partout à travers la francophonie mondiale.

La création des écoles durant les années 1970 a attiré une clientèle variée. Leur mise sur pied représente une sorte de démocratisation de l'accès aux écoles de langue française, puisque auparavant il fallait fréquenter une école privée pour compléter ces études secondaires en français. Plusieurs francophones s'inscrivaient donc aux écoles de langue anglaise et leur taux de décrochage était élevé (Churchill *et al.*, 1985). Seuls des membres de l'élite francophone pouvaient poursuivre leurs études en français. Il n'est donc pas surprenant qu'on ait vu dans les écoles après les années 1970 une clientèle de milieux socio-économiques variés, maîtrisant des variétés de français différentes et possédant des formes variées de répertoires linguistiques. Dans une même école, on pouvait donc trouver des élèves parlant le français standard et d'autres le français vernaculaire, des élèves unilingues francophones et d'autres bilingues (voire plurilingues). Les conditions économiques ont également entraîné une mobilité géographique croissante, des régions rurales vers les régions urbaines, du nord de la province vers le sud, et d'autres provinces canadiennes et d'autres pays francophones ou francophiles vers l'Ontario (Mougeon et Heller, 1986; Heller, 1994). Ceci a augmenté la variation régionale qu'on pouvait trouver au sein de la clientèle. Finalement, la valeur du bilinguisme a augmenté chez les anglophones de la classe moyenne; quoique la majorité se soient dirigés vers les écoles d'immersion, plusieurs ont cherché à parfaire leur bilinguisme de façon plus approfondie et surtout à le rendre plus authentique au sein même des écoles franco-ontariennes (Heller, 1987, 1990).

Ces faits socio-historiques expliquent l'existence de la variation sociolinguistique dans les écoles franco-ontariennes. Ce qui est intéressant pour les fins de cet article, c'est le fait que cette variation soit considérée comme un problème auquel il faut trouver des solutions. L'histoire des études sociolinguistiques dans le domaine révèle l'existence des normes unilingues francophones et homogènes qui sous-tendent le fonctionnement des écoles (voir aussi Heller, 1994). Ces études ont essayé de cerner les dimensions de la variation et de l'expliquer, et elles ont amené les sociolinguistes à prendre position face à la situation, c'est-à-dire à définir pour eux-mêmes les caractéristiques que devaient avoir les écoles de langue française (les sociolinguistes en général ne remettent pas en question l'existence des écoles; l'on y voit justement une institution essentielle pour la reproduction du français).

Quoique certaines études aient été réalisées au courant des années 1970, l'engagement de la recherche sociolinguistique commence au début des années 1980 avec la publication de trois rapports de recherche commandités par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Le premier (Desjarlais *et al.*, 1980) était consacré à la compétence linguistique des « élèves parlant peu ou pas français » dans les écoles franco-ontariennes; le deuxième (Mougeon *et al.*, 1980) portait sur l'emploi du français et la compétence en cette langue des élèves fréquentant les écoles de langue française de la province. Le troisième a suivi deux ans plus tard (Cazabon et Frenette, 1982); il s'agissait en fait du deuxième volet de l'étude de Mougeon *et al.*, celui-ci portant sur le point de vue du système scolaire sur l'emploi et l'enseignement du français, langue première. Il s'agit donc de trois rapports qui visent différents aspects de la même problématique, soit le rapport entre, d'une part, le français et l'anglais et, d'autre part, le français standard et le français vernaculaire, dans les pratiques linguistiques des élèves et du personnel enseignant. Un extrait de l'introduction au rapport de Mougeon *et al.*, (1980, p. 2) situe bien la problématique conçue par le ministère :

On est généralement d'avis que l'enseignement en langue française devrait jouer un rôle important dans le maintien du français par les francophones de l'Ontario. Dix ans après la législation de l'enseignement de langue française en Ontario, on est en droit de tenter de mesurer l'importance de ce rôle, notamment dans les localités ontariennes où les francophones sont minoritaires (démographiquement parlant) et où l'on a pu observer durant les dernières décennies une forte tendance à l'assimilation linguistique des francophones à la majorité anglophone. Cela étant, on peut également se demander si dans ces communautés franco-ontariennes minoritaires, l'école de langue française permet

aux élèves qui la fréquentent d'acquérir une connaissance adéquate du français. C'est précisément pour essayer de répondre à ces deux questions que le Ministère de l'éducation de l'Ontario a décidé d'enquêter en milieu scolaire franco-ontarien minoritaire [...] À notre avis, il est d'autant plus important et urgent d'essayer de répondre à ces deux questions que dans les communautés franco-ontariennes minoritaires, l'école est souvent la seule institution publique qui fonctionne en français. (Mougeon, *et al.*, 1980, p. 2.)

Les thèmes identifiés au sein de ces trois rapports ont servi de base à plusieurs autres enquêtes au courant des années 1980. S'inspirant d'une part de la linguistique descriptive du français ontarien entreprise depuis plusieurs années et déjà, d'autre part, de la sociolinguistique variationniste développée aux États-Unis et au Québec pendant les années 1970, l'équipe de Mougeon a continué à poursuivre la piste des analyses sociolinguistiques variationnistes du français ontarien, et d'autres se sont joints à l'entreprise (voir Mougeon et Beniak, 1989, 1991; Thomas, 1989; Laurier, 1989). Ces travaux ont porté sur deux aspects principaux de la problématique de base : les conséquences linguistiques pour le français ontarien de son contact avec l'anglais et la systématisme du français vernaculaire.

Mougeon et ses collaborateurs et collègues ont identifié quelques-unes des conséquences structurelles pour le français de l'anglais comme langue de communication. En effet, l'anglais remplit plus souvent des fonctions communicatives qui, dans un milieu unilingue seraient remplies par des registres du français. Ils ont donc soulevé le problème du rôle de l'école face à cette situation : devait-elle s'efforcer pour rétablir le français dans ces fonctions et ainsi contrecarrer les effets du contact linguistique ? Ces données ont renforcé la notion de l'école comme milieu unilingue, vouée au maintien d'une variété du français qui correspondrait aux variétés parlées en milieu francophone homogène (ou fortement majoritaire). Pour ce faire, l'école devra combler les lacunes de la communauté, c'est-à-dire qu'elle aura à fournir des contextes communicatifs pour le français qui n'existent pas en dehors de l'école.

Canale et Cazabon ont aussi souligné l'importance des concepts de répertoire (c'est-à-dire la gamme de variétés linguistiques présentes dans une communauté ou représentant la compétence linguistique d'un individu) et de fonction communicative. Ils ont soutenu que l'école devait s'éloigner de l'enseignement restreint d'une variété scolaire de la langue, de l'apprentissage purement structurel de la langue, pour adopter l'enseignement de la langue comme outil pleinement développé à des fins de communication aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école (voir Canale, 1983, 1984; Canale et Swain, 1979; Cazabon, 1986; Cazabon et Frenette, 1982; Cazabon et Renaud, 1989).

Ces prises de position ont un lien avec celle concernant le français vernaculaire. Les sociolinguistes ayant démontré la systématisme de cette variété, ils ne peuvent pas la considérer comme fautive, mais bien comme un élément authentique du répertoire linguistique franco-ontarien. Cette position s'oppose à d'autres, plus normatives. Par exemple, en 1989, deux professeurs de l'Université Laurentienne ont signé une série d'articles dans le journal torontois *L'Express* portant sur les lacunes linguistiques des étudiants francophones de leur université et revendiquant des tests de compétence linguistique et des cours de rattrapage. Mougeon a répondu en indiquant qu'il ne fallait pas parler des exemples cités comme de lacunes, mais plutôt comme de formes relevant d'une variété autre que celle valorisée à l'université. Il serait donc nécessaire d'examiner les bases des normes linguistiques du système scolaire et les raisons pour lesquelles le français vernaculaire en est exclu, plutôt que de conceptualiser la compétence linguistique des jeunes comme déficitaire. Plus spécifiquement, il faut bâtir le répertoire des jeunes sur la base des connaissances linguistiques qu'ils possèdent déjà, sur la base « du substrat socio-linguistique qui pourrait être le point d'appui à un échange communicatif » (Cazabon et Frenette, 1982, pp. 165-166).

Les travaux sociolinguistiques des années 1980 préconisent donc deux orientations majeures. D'abord, l'école doit assumer la responsabilité d'aider les élèves à développer un répertoire linguistique en français aussi élaboré que ceux des francophones en milieu majoritaire, répertoire qui comprend donc une vaste gamme de fonctions communicatives. Ensuite,

ces répertoires doivent inclure le français vernaculaire, élément authentique et obligé de la compétence linguistique des jeunes.

Tout comme mes collègues, je me suis penchée sur les deux problèmes centraux de l'éducation franco-ontarienne : la définition du français face à l'anglais et la question de savoir qui va contrôler cette définition. Depuis 1983, j'examine la question de la signification, pour les jeunes, leurs parents et le système scolaire, des différentes variétés dont est composée leur expérience linguistique : le français standard, le français vernaculaire, l'anglais et, de plus en plus, d'autres variétés régionales du français et d'autres langues du monde. J'examine les variétés linguistiques valorisées en milieu scolaire, les revendications des différents groupes ayant un rapport avec l'école quant aux variétés à y privilégier et les conséquences de ces processus pour l'accès à l'école de langue française et à la réussite scolaire, pour la définition du rôle de l'école au sein de la communauté franco-ontarienne et pour l'idéologie identitaire véhiculée.

Ces recherches démontrent qu'il y a une lutte intense au sein des écoles de langue française entre deux groupes de parents de la classe moyenne, les parents d'élèves « anglo-dominants » et les parents d'élèves « franco-dominants » (comme nous les avons appelés; cf. Mougeon *et al.*, 1984). Il s'agit d'un conflit autour de l'accès privilégié au bilinguisme, ressource ayant une signification symbolique et économique spécifique pour la classe moyenne canadienne (Heller, 1994). La présence de familles francophones de la classe ouvrière est importante, puisqu'elle légitime la mobilisation collective francophone qui permet aux écoles d'exister, mais en fait les élèves de ce groupe ne retirent pas de bienfaits de ces écoles puisque leur variété du français est dévalorisée en milieu scolaire, malgré les efforts qui sont faits pour lui donner sa place. (En fait, comme nous le verrons ci-dessous, le système scolaire francophone n'a pas de position très claire sur la valeur du français vernaculaire.) Cependant, les francophones de la classe ouvrière ne résistent pas la domination de la classe moyenne; ils se trouvent plutôt marginalisés. Ironiquement, donc, les élèves anglo-dominants peuvent mieux réussir que les franco-dominants parlant le français vernaculaire, pourvu qu'ils maîtrisent le français scolaire, la seule variété connue d'ailleurs de ces élèves. Leur réussite découle aussi du fait que le fonctionnement des écoles est basé sur des valeurs de la classe moyenne (valeurs qui permettent d'accéder aux études post-secondaires), quelle que soit la langue première des membres de cette classe.

Par ailleurs, certaines écoles connaissent actuellement un changement assez marqué en ce qui concerne les origines ethniques de la population estudiantine. De fait, de plus en plus d'immigrés francophones ou de pays ayant le français comme deuxième langue principale (et souvent comme langue d'enseignement) se présentent aux portes des écoles francophones, surtout celles des régions urbaines (Ottawa et Toronto notamment). Ceci a pour effet de remettre en question le contenu de la langue et de la culture françaises à valoriser à l'école, voire les critères d'exclusion et d'inclusion au groupe francophone, et donc la nature même de l'identité francophone. Les luttes entre « francophones de souche » et « multiculturels » (ce sont les termes qui reviennent le plus souvent dans le cadre de conversations informelles) sont ouvertes et débouchent régulièrement sur une série de discussions, ateliers, tables rondes, et autres types de forums d'échanges de points de vue, ponctuée par des crises locales lorsque certains groupes se sentent marginalisés devant des événements ou processus spécifiques. (Mentionnons à titre d'exemple la mobilisation en 1986 de francophones d'origine autre que canadienne pour participer au Comité consultatif de langue française d'un conseil scolaire, ceux-ci se sentant exclus des processus décisionnels ayant un impact sur les écoles que leurs enfants fréquentaient.)

Les recherches sociolinguistiques démontrent ainsi combien les variétés linguistiques sont lourdes de significations sociales et politiques pour le système scolaire franco-ontarien. Elles définissent bien les tensions qui existent entre l'anglais et le français, d'une part, et entre les différentes variétés sociales et régionales du français, d'autre part. Elles révèlent également la difficulté qu'ont les francophones de l'Ontario à se montrer solidaires face à la domination de l'anglais et à profiter des réussites de la mobilisation tout en évitant la production de

relations d'inégalité basées sur la race ou la classe sociale (je pourrais également ajouter ici le sexe) au sein de la communauté.

Évidemment des recherches basées sur une réalité aussi changeante et politiquement chargée ne se font pas en vase clos. D'une part, comme nous l'avons déjà mentionné, les recherches sont souvent commanditées par les intervenants principaux; d'autre part, les chercheurs eux-mêmes trouvent des moyens de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques qui correspondent à leur prise de position. Nous verrons dans la prochaine partie comment les sociolinguistes se sont impliqués dans les processus d'élaboration de politiques et de programmes ministériels, ainsi que dans la production d'approches pédagogiques.

5. LA SOCIOLINGUISTIQUE ET LES POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES

Les travaux cités, et les chercheurs, ont été largement mis à contribution dans le développement de politiques et d'instruments pédagogiques à partir du début des années 1980. En 1983, par exemple, l'équipe de Canale, Mougeon, Heller et Bélanger (1987) a reçu une subvention ministérielle pour réaliser une trousse pédagogique à l'intention des éducateurs et éducatrices francophones traitant des élèves parlant peu ou pas français en dehors de l'école. L'objectif principal de cette trousse était de fournir des outils diagnostiques permettant au personnel administratif et enseignant d'identifier les répertoires linguistiques de leurs élèves et ainsi de formuler des interventions programmatiques et pédagogiques appropriées. Elle s'inscrivait donc clairement dans le courant de pensée qui voulait que l'école de langue française travaille à élargir la gamme des compétences en français des élèves afin de reproduire les compétences des francophones vivant en milieu unilingue ou fortement majoritaire.

Le matériel pédagogique produit par Mougeon (1985), et par Heller *et al.* (1989) a sensiblement les mêmes objectifs. De plus, ce matériel insiste beaucoup sur la fonctionnalité (et donc la valeur) des différentes variétés du français maîtrisées par les élèves. Aussi, la trousse de Heller *et al.* (1989) cherchait à rapprocher les différents éléments des répertoires des élèves au lieu de les séparer, en d'autres termes, de valoriser les connaissances métalinguistiques rendues possibles par le bi- ou le multilinguisme des élèves: mes recherches antérieures avaient démontré que les adultes cherchent à fournir aux jeunes un bilinguisme basé sur la séparation des domaines associés aux langues, tandis que les jeunes y font face en exploitant toutes leurs connaissances linguistiques, peu importe leur origine dans une langue ou dans une autre.

Tout ce matériel tenait pour acquis que le rôle de l'école était de fournir un milieu où les élèves pouvaient élargir leur gamme de compétences en français. Mais il a aussi pris position pour la valorisation de variétés du français normalement stigmatisées en milieu scolaire et pour l'exploitation de toutes les connaissances linguistiques et métalinguistiques des élèves. Il n'exclut pas de l'école des compétences dans d'autres langues ou dans des variétés du français vernaculaires. Ceci dit, il ne se prononce pas clairement sur la question à savoir si on doit utiliser ces connaissances uniquement pour mieux acquérir le français standard, ou bien si ces autres formes linguistiques doivent aussi faire l'objet d'un enseignement formel.

Le ministère de l'Éducation a aussi recherché l'expertise de ce groupe de chercheurs pour l'élaboration d'une variété de politiques et de programmes. Leur orientation se reflète fortement par exemple, dans la formulation du programme-cadre pour l'enseignement du français (langue première) au niveau intermédiaire (1987). Ce document prend clairement position en faveur d'une conceptualisation de la compétence linguistique en termes de fonctions et de répertoires et s'éloigne d'une vision prescriptiviste de la norme. Ceci dit, cette vision suppose également que c'est à l'école qu'il appartient d'élargir la gamme de fonctions qu'aura le français dans les répertoires des élèves. Elle s'oriente donc vers le développement d'un bilinguisme composé de deux unilinguismes mais ne prend pas position sur la norme du français à valoriser. On reconnaît l'importance d'un français standard qui permette aux jeunes d'accéder aux réseaux et aux marchés de la francophonie internationale, mais aussi celle des

parlers locaux et authentiques. Puisque le programme-cadre ne prend pas position sur leur valeur relative, il laisse la porte ouverte aux interprétations, et à la possibilité que le français vernaculaire demeure largement marginalisé dans les activités scolaires.

L'orientation particulière de ce programme-cadre a nécessité une série d'activités reliées à sa mise en œuvre, et auxquelles les chercheurs ont également participé; citons, par exemple, l'élaboration d'instruments de mesure et d'évaluation (Cazabon *et al.*, 1991; Frenette *et al.*, 1991) et de matériel pédagogique (Heller *et al.*, 1989) de même que l'offre d'ateliers de formation continue à travers la province (voir, par exemple, Courte, 1989).

Le ministère a donc clairement pris position en faveur de la nécessité pour les écoles de langue française de fournir aux élèves toute la gamme de compétences en français que l'on trouverait en milieu majoritaire, afin de permettre aux jeunes de bénéficier d'un bilinguisme qui corresponde à la participation aux mondes unilingues anglophone et francophone. La question de la valeur et du rôle du français vernaculaire demeure ambiguë. Cela est peut-être dû en partie au fait qu'elle soulève un problème épineux quant aux inégalités sociales au sein de la communauté (cf. Frenette, 1989). Ce problème est d'autant plus grave que ce sont précisément les personnes parlant le français vernaculaire qui légitiment la mobilisation politique des francophones: ce sont elles qui courent le danger le plus réel d'assimilation et qui représentent une image authentique de la francophonie. On a besoin de ce groupe pour légitimer les écoles, et il est difficile d'accepter que le fait de promouvoir une norme linguistique standard au sein des écoles puissent agir à l'encontre des intérêts de ce groupe.

Le ministère s'est également penché sur le deuxième phénomène d'inégalité sociale, celui de la responsabilité des écoles de langue française face aux immigrés francophones et francophiles, et ce par le biais de tentatives de création de programmes d'appui ou de politiques. Ici, la prise de position est toujours en évolution, puisque le problème est complexe. D'une part, les écoles de langue française sont vouées au maintien de la langue et de la culture des « francophones de souche »; d'autre part, ayant lutté si longuement contre l'inégalité, il est essentiel de ne pas la reproduire. Cette tension se reflète clairement dans des tentatives récentes d'élaborer une politique linguistique pour les écoles de langue française, où il est nécessaire d'équilibrer les intérêts des francophones « de souche » de la classe moyenne, qui recherchent un milieu unilingue pour poursuivre leurs intérêts et où leur culture peut s'épanouir, et ceux des immigrés qui veulent participer pleinement à la francophonie ontarienne et par là même la changer.

Les documents ministériels reflètent donc en partie les préoccupations des sociolinguistes, surtout en ce qui concerne la promotion d'une vision de l'école de langue française comme lieu de développement d'une gamme de compétences en français et de laquelle le français vernaculaire et les variétés régionales et internationales du français ne devraient pas être exclus. Les travaux des sociolinguistes reflètent une préoccupation gouvernementale avec l'autonomie des institutions franco-ontariennes. Dans les deux cas, on soulève, sans la résoudre, la question de la valeur relative des variétés du français et des compétences bilingues ou unilingues. Ceci veut dire, par le fait même, qu'on soulève la question des rapports de pouvoir entre les différents groupes sociolinguistiques et de l'interaction entre les multiples manifestations des différences sociales (ethnoculturelles, raciales, de sexe et de classe).

6. CONCLUSION

Les sociolinguistes ont répondu aux besoins créés par la mobilisation politique franco-ontarienne pour examiner les obstacles auxquels sont confrontées les écoles de langue française. Surtout, ils ont formulé le problème précis du manque de contextes de communication en dehors de l'école où le français est la langue habituellement employée. Ce faisant, ils ont aussi contribué aux discours légitimant le maintien du militantisme: puisque les problèmes existent toujours (nos jeunes parlent toujours trop anglais et pas assez bien français), il faut lutter encore plus pour avoir les écoles et pour contrôler ce qui s'y passe. De la

sorte, les sociolinguistes se créent aussi un champ de travail, puisqu'il faut continuer à surveiller la situation et proposer des solutions.

Ceci dit, les sociolinguistes ont aussi identifié des processus qui vont au cœur même de l'identité francophone et de la légitimité des efforts de la francophonie ontarienne pour définir son avenir. Ils ont identifié les liens entre la langue d'enseignement, l'enseignement de la langue et les divers intérêts des différents groupes d'intervenants au système scolaire, groupes qui sont identifiables à leurs propres pratiques linguistiques et les pratiques qu'ils cherchent à acquérir. Ils ont soulevé le problème de la norme linguistique et de ses conséquences pour les différents groupes socio-culturels au sein de la francophonie ontarienne.

Il existe un certain consensus face à la nécessité d'avoir un système scolaire francophone pour permettre à la francophonie de se développer de façon autonome, pour la prémunir contre les effets néfastes de la domination anglophone. Néanmoins, les formes de différence et d'inégalité au sein de la population risquent de faire éclater la solidarité qui sous-tend ce consensus. Les sociolinguistes ont un rôle à jouer dans le processus de recherche d'équilibre que la situation exige, celui de faire ressortir de façon critique les conséquences sociales des choix linguistiques, afin que l'on puisse juger si les conséquences correspondent ou non au projet de société que l'on souhaite développer.

Monica HELLER
CREFO, 6^e étage, OISE/IEPO
252, Bloor Street West
Toronto (Ontario) M5S 1V6

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de fournir une analyse critique du rôle de la sociolinguistique dans l'évolution récente de l'éducation en langue française, domaine central de la mobilisation politique des francophones de l'Ontario. Il démontre comment les sociolinguistes contribuent à légitimer cette mobilisation, et plus particulièrement les revendications scolaires de la nouvelle classe moyenne francophone. En même temps, il examine comment les sociolinguistes ont pu identifier des tensions au sein de ce mouvement, tensions à résoudre pour atteindre les objectifs collectifs de la francophonie ontarienne.

SUMMARY

The objective of this paper is to present a critical analysis of the role of sociolinguistics in the recent evolution of French-language education, which has been the main sphere of activity in the political mobilization of Francophones in Ontario. It shows how sociolinguists have contributed to the legitimation of this mobilization, particularly regarding demands made in the field of education by the new Francophone middle class. At the same time, it examines how sociolinguists have been able to identify tensions within this movement, tensions which must be resolved in order to attain the collective goals of the Francophone community of Ontario.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es entregar un análisis crítico del rol de la socio-lingüística en la evolución reciente de la educación en francés, dominio central de la movilización política de los francófonos de Ontario. El artículo demuestra como los sociolingüistas contribuyen a hacer legítima esta movilización, y más particularmente las reivindicaciones escolares de la nueva clase media francófona. Al mismo tiempo, el artículo examina la manera como los sociolingüistas han podido identificar las tensiones existentes en el seno de este movimiento, tensiones que deberán ser resueltas para lograr los objetivos colectivos de la francofonía ontariana.

BIBLIOGRAPHIE

- CANALE, Michael (1983), « From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy », in J. C. Richards et R. Schmidt (éd.), *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 1-47.
- CANALE, Michael (1984), « On Some Theoretical Frameworks for Language Proficiency », in C. Rivera (éd.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 28-40.
- CANALE, Michael, Raymond MOUGEON, Monica HELLER et Monique BÉLANGER (1987), *Programmes dans les écoles de langue française pour les élèves de compétence inégale en français : trousse pour le choix, la mise en place et l'évaluation des programmes*, Toronto; Ministère de l'Éducation.
- CANALE, Michael et Merrill SWAIN (1979), « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 1-47.

- CARRIER, Denis (1985), « Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens », *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 7, pp. 67-90.
- CAZABON, Benoît (1986), « Commentaires : avenir et orientation », *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 8, pp. 151-157.
- CAZABON, Benoît et Normand FRENETTE (1982), *Le Français parlé en situation minoritaire*, vol. II : *L'Enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
- CAZABON, Benoît et Normand RENAUD (1989), « Quand le savoir-faire devient savoir-être : la part de la culture dans la pratique », in B. Courte (éd.), *Vivre sa langue, vivre sa culture : Actes du 8^e Congrès de l'Alliance ontarienne des professeurs de français*, Sudbury, Institut franco-ontarien, pp. 47-66.
- CAZABON, Benoît et al., (1991), *Banque d'instruments de mesure de l'Ontario, Français, cycles intermédiaire et supérieur*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
- CHOQUETTE, Robert (1977), *Langue et religion : histoire des conflits anglais-français en Ontario*, Ottawa, Les Éditions de l'Université d'Ottawa.
- CHOQUETTE, Robert (1987), *La Foi gardienne de la langue en Ontario, 1900-1950*, Montréal, Bellarmin.
- CHURCHILL, Stacy (1976), « National Linguistic Minorities : the Franco-Ontarian Educational Renaissance », *Prospects*, vol. 5, pp. 439-449.
- CHURCHILL, Stacy, Normand FRENETTE et Saeed QUAZI, (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
- COURTE, Bernard (éd.) (1989), *Vivre sa langue, vivre sa culture : Actes du 8^e Congrès de l'Alliance ontarienne des professeurs de français*, Sudbury, Institut franco-ontarien.
- D'OSTA, Ronald (1972), *L'Accessibilité aux études postsecondaires pour la population francophone de l'Ontario*, Ottawa, Queen's Printer.
- DESJARLAIS, Lionel, Hervé CYR, Gérard BRÛLÉ et Vincent GAUTHIER, (1980), *L'Enfant parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
- FRENETTE, Normand (1986), « L'ACFO et la lutte pour le pouvoir symbolique », *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 8, pp. 79-94.
- FRENETTE, Normand (1989), « Cultures, identités et enseignement du français », in B. Courte (éd.), *Vivre sa langue, vivre sa culture : Actes du 8^e congrès de l'Alliance ontarienne des professeurs de français*, Sudbury, Institut franco-ontarien, pp. 30-46.
- FRENETTE, Normand et Lise GAUTHIER (1990), « Lutes idéologiques et cultures institutionnelles en éducation minoritaire : le cas de l'Ontario français », *Revue Éducation canadienne et internationale*, vol. 19, n° 1, pp. 16-31.
- FRENETTE, Normand, Gila HANNA et Lise GAUTHIER (1991), *Banque d'instruments de mesure de l'Ontario, Français, cycles intermédiaire et supérieur*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
- GERVAIS, Gaétan (1986), « Le problème des institutions en Ontario français », *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 8, pp. 9-12.
- HANDLER, Richard (1988), *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*, Madison, University of Wisconsin Press.
- HELLER, Monica (1987), « L'école de langue française à Toronto », *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 9, pp. 71-92.
- HELLER, Monica (1990), « French Immersion in Canada : A Model for Switzerland? », *Multilingua*, vol. 9, n° 1, pp. 67-86.
- HELLER, Monica, (1994), *Crosswords : Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- HELLER, Monica, Graham BARKER, Laurette LÉVY et Françoise PELLETIER (1989), *Coopération et découverte*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- HOBSBAWM, Eric (1990), *Nations and Nationalism Since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAPOINTE, Jean, R. POULIN et J.-Yvon THÉRIAULT (1987), *La Minorité francophone de Welland et ses rapports avec les institutions*, rapport soumis au Bureau du commissaire aux langues officielles, Gouvernement du Canada.
- LAURIER, Michel (1989), « Le subjonctif dans le parler franco-ontarien : un mode en voie de disparition? », in R. Mougeon et É. Beniak (éd.), *Le Français parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 105-126.
- MARCHILDON, Daniel (1990), « Dix ans après : la tension existe toujours à Penetang », *Enjeu : éducation nationale*, vol. 1, Association de la presse francophone/Commission nationale des parents francophones.
- MOUGEON, Raymond (1985), *J'ai à cœur le français*, Montréal, Guérin.
- MOUGEON, Raymond et Édouard BENIAK (éd.) (1989), *Le français parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MOUGEON, Raymond et Édouard BENIAK (1991), *Linguistic Consequences of Language Contact and Restriction : The Case of French in Ontario, Canada*, Oxford, Oxford University Press.
- MOUGEON, Raymond, Cora BRENT-PALMER, Monique BÉLANGER et Wladislaw CICHOCKI (1980), *Le Français parlé en situation minoritaire*, vol. 1. *Emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
- MOUGEON, Raymond et Monica HELLER (1986), « The Social and Historical Context of Minority French Language Education in Ontario », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, n° 2 et 3, pp. 199-227.
- MOUGEON, Raymond, Monica HELLER, Michael CANALE et Édouard BENIAK (1984), « Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire : le cas des Franco-Ontariens », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 41, n° 2, pp. 315-335.
- SYLVESTRE, Paul-François (1980), *L'École de la résistance*, Sudbury, Prise de parole.
- THOMAS, Alain (1989), « Le franco-ontarien : portrait linguistique », in Raymond Mougeon et Édouard Beniak (éd.), *Le Français parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 19-36.
- WELCH, David (1988), *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests Towards French-Language Schooling*, thèse de doctorat inédite, Département d'éducation, Université de Toronto.