

## Compétence linguistique et environnement social

### 1. Introduction

Il est fréquemment question, depuis quelque temps, des difficultés qu'ont maints étudiants canadiens à écrire dans leur langue maternelle<sup>1</sup>. Les étudiants du nord de l'Ontario ne font pas exception: ils éprouvent eux aussi d'évidents malaises à exprimer, à rédiger correctement leurs idées; en tout cas cet embarras est visible à l'Université Laurentienne. En effet, dans plusieurs disciplines, les étudiants qui veulent recevoir leur diplôme dans cette université bilingue doivent maintenant réussir un test de compétence linguistique en français ou en anglais, à leur choix, test auquel ils se soumettent pour la première fois dès leur entrée à l'université. Or ces résultats sont désastreux: 75,2% (N = 678) d'échecs en septembre 1985 et 69,5% (N = 664) en septembre 1986.

Les conséquences de ces résultats sont graves. Les écoles secondaires se sentent accusées de ne pas produire d'élèves suffisamment qualifiés, l'École des sciences de l'éducation, elle, de ne pas fournir d'enseignants pouvant démontrer la compétence appropriée. Des administrateurs de l'Université craignent une baisse du nombre des inscriptions, redoutent une détérioration des relations avec le secondaire. Des professeurs en dehors des départements de français et d'anglais — soit parce que leurs classes sont trop nombreuses, soit parce qu'ils jugent qu'il n'est pas de leur ressort de corriger la langue dans les travaux de leurs étudiants, soit qu'ils jugent que la langue est seconde par rapport à la matière qu'ils livrent — appréhendent le moment où ils devront aider leurs étudiants à écrire correctement s'ils veulent les mener jusqu'à la collation des grades. Car c'est un fait qu'on peut ne pas savoir écrire et être diplômé d'université.

Pour contrer ces effets, certains mettent tout simplement en doute les résultats du test en invoquant son invalidité. D'autres estiment que ces résultats sont réalistes mais jugent que le test est trop rigoureux. D'autres encore prétendent que par ce test les étudiants se voient imposer des critères linguistiques qui ne collent pas à leur réalité régionale ou sociale, des critères externes, élitistes ou bourgeois.

Le problème est sans conteste politiquement et socialement important. Mais quels en sont au juste les fondements et les conséquences? En mettant l'accent sur les données francophones, c'est à cette question que nous voulons tenter d'apporter quelque éclaircissement, en cherchant à connaître, dans un premier temps, les causes empiriques des résultats et en nous interrogeant,

dans un second temps, sur l'enjeu social de la difficulté qu'éprouvent les étudiants à maîtriser leur propre langue.

## 2. Le test

Le test, il est vrai, commet des erreurs — que ses adversaires, d'ailleurs, se plaisent à relever, à répéter: il y a des exemples de "très bons" étudiants qui ont échoué et de "très mauvais" qui ont réussi. Mais ces exemples sont dispersés et peu nombreux; ils sont, selon nous, peu en mesure d'invalider les résultats. En fait, le test comporte les problèmes que tout testing implique: la prédisposition de l'étudiant lors de l'examen, par exemple, peut nuire à sa performance. Mais, il nous semble que, au pis aller, même si le test avait, pour toutes sortes de raisons (humaines ou techniques), une absurde marge d'erreur de 0,20, la situation demeurerait dramatique: cela signifierait encore que l'échec était de  $510 \pm 102,0/678$  en 1985, donc au mieux de 60,1% (au lieu de 75,2%), et de  $461 \pm 92,2/664$  en 1986, donc au mieux de 55,5% (au lieu de 69,5).

Mais, que tente au juste d'évaluer le test et en quoi consiste-t-il?

L'Université a décidé, en 1985, que les étudiants qui s'inscriraient à partir de la rentrée de cette même année devraient avoir fait la preuve, au moment où ils reçoivent leur diplôme, d'un niveau de compétence linguistique suffisant dans le domaine de l'écrit, "dans la langue avec laquelle ils s'identifient." Il a été décidé que les étudiants passeraient le test au moment de leur inscription en première année afin qu'ils aient la possibilité de s'améliorer, si nécessaire, durant leurs trois ou quatre années d'études. Dès sa conception, l'exercice était donc déjà compris comme un diagnostic sur les capacités des étudiants à s'exprimer *par écrit* ainsi que comme une *exigence de sortie*. Ce sont les départements d'anglais et de français qui se sont penchés sur le problème du choix de l'instrument et du niveau souhaitable. On a opté, en français, pour le test déjà utilisé comme instrument de placement depuis un certain nombre d'années et qui répondait de façon assez précise à ce que l'institution attendait du "test de compétence linguistique." Le test comprend trois épreuves:

i) compréhension écrite: l'étudiant doit lire dix courts textes dont huit sont tirés de différents domaines de l'actualité et deux de la littérature; après lecture de chacun des cinq premiers, il doit choisir parmi les phrases données immédiatement après le texte celle qui correspond le mieux à l'idée exprimée; la première phrase du deuxième paragraphe de chacun des cinq derniers textes a été supprimée, il s'agit de la retrouver parmi le choix de phrases fournies.

ii) rédaction: l'étudiant doit rédiger un texte d'une vingtaine de lignes commençant par une phrase donnée et ayant trait à des activités de la vie de tous les jours. Il est prévenu que, outre la qualité de l'orthographe, on évaluera aussi la qualité de la construction, la logique des idées.

iii) dictée à trous: 40 lieux d'erreurs répartis dans une vingtaine de phrases.

On y évalue un peu plus que des points d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale en proposant des phrases où la discrimination auditive n'est pas suffisante pour donner la bonne réponse (par exemple: "...c'est Paul qu'il a choisi" et "...c'est Paul qui l'a choisi") et dont le sens repose essentiellement sur le contexte.

L'évaluation des épreuves i) et ii) se fait mécaniquement. La rédaction est corrigée, par deux fois au moins, de façon holistique. Les coefficients sont respectivement de deux, quatre et un pour chacune des trois épreuves. La note de passage au test français est de 60%; une note de 50% marque le passage de l'échec grave ( $x < 50$ ) à l'échec moyen ( $50 < x < 60$ ).

Le département d'anglais a choisi une épreuve unique qui consiste en un court "essay" sur un sujet à choisir parmi trois. L'étudiant reçoit, par écrit, tous les conseils utiles à la rédaction de son texte ainsi que des renseignements sur le mode d'évaluation. Comme la rédaction française, le texte est évalué de façon holistique et lu au moins trois fois; en cas de contestation entre les différents correcteurs, le texte est relu une nouvelle fois. L'évaluation se fait directement suivant l'échelle à trois niveaux: échec grave, échec moyen, réussite.

Le choix du niveau désiré de compétence linguistique s'est fait en français et en anglais selon des critères similaires en définissant comme acceptable, en anglais, un texte qui dénote un minimum de clarté et de logique et dans lequel on ne relève qu'un nombre raisonnable d'erreurs, en demandant, en français, en plus de ces mêmes exigences, un niveau moyen de compréhension écrite, et de maîtrise de la grammaire.<sup>2</sup>

Le fait que les deux tests qui veulent, en fait, évaluer la même chose soient de facture différente est, bien sûr, source de critique: on dira que le test français est difficile, que l'évaluation pour le test anglais est sévère, on dénoncera le fait que les anglophones ont un choix (et même le droit d'utiliser un dictionnaire!); on jugera que les francophones sont défavorisés par des sujets obligatoires. Mais on peut répondre à cela que les différences entre les deux langues impliquent, en quelque sorte, que l'outil soit différent; on verrait mal, en effet, l'utilité d'une dictée dans un test anglais — encore que, nous le verrons plus tard, les anglophones fassent à l'écrit un nombre étonnant de fautes d'orthographe ou d'erreurs au niveau de la morphologie qu'ils ne devraient pas commettre étant donné la relative simplicité de l'anglais dans ces domaines. Ce qu'il est beaucoup plus intéressant de noter, en réponse à ces critiques, c'est que, sans consultation au niveau de l'élaboration du test, ni au niveau du choix des notes de passage, sans contact au moment de la correction, correcteurs et professeurs anglophones et francophones arrivent, à l'issue de l'exercice, à des résultats étonnamment similaires.

C'est cette similarité dans la diversité qui nous a amenés à nous interroger sur les lieux communs qui font qu'on porte souvent des jugements de valeur sur l'un ou l'autre des groupes linguistiques, jamais sur les deux ensemble.

Pour tenter d'asseoir un peu plus solidement ces résultats, un questionnaire a été envoyé à tous les professeurs de la Laurentienne leur demandant (entre autres) d'évaluer de façon subjective la compétence à l'écrit de leurs étudiants de première année. Ils devaient indiquer quel pourcentage d'étudiants de 1ère année ils plaçaient, relativement à leur compétence écrite, dans chacune des cinq catégories: lamentable, mauvais, passable, bon, excellent. Les résultats se lisent comme suit:

Evaluation par les professeurs de la Laurentienne  
de la compétence écrite  
de leurs étudiants de première année

	LAMENTABLE (very poor)	MAUVAIS (poor)	PASSABLE (acceptable)	BON (good)	EXCELLENT (excellent)
Francophones	21,8%	34,1%	25,9%	13,7%	8,0%
Anglophones	14,9%	22,4%	41,1%	17,2%	4,5%

Tableau 1

Ce sondage, qui n'exprime que l'opinion générale du corps enseignant, indique encore une fois un certain consensus: rares sont les étudiants que l'on trouve bons ou excellents.<sup>3</sup>

Il faut ajouter à cela le fait qu'on éprouve, à l'échelle du pays, un malaise face à "l'incompétence linguistique" des étudiants universitaires. Dans les media écrits, de Halifax à Vancouver, on peut trouver, au cours des deux dernières années, un certain nombre d'articles déplorant le dénuement linguistique des jeunes.<sup>4</sup>

A nos yeux, il faut cesser de jouer à l'autruche: il y a indiscutablement une situation qui demande à être analysée et, éventuellement, à être corrigée. Le problème est beaucoup moins le test lui-même que le fait que l'université se voit obligée de vérifier la langue de ses étudiants. En principe, en ce qui concerne l'accès à l'université ou l'obtention d'un diplôme, la langue ne devrait présenter de handicap pour aucun étudiant qui atteint le niveau scolaire requis pour l'inscription. La situation devrait être telle que le test lui-même soit inimaginable. L'idéal serait que l'université n'exclue personne au nom de la compétence linguistique qui est requise pour maîtriser le savoir qu'elle dispense, que l'université ne s'isole pas dans le savoir, ne se coupe pas de ceux auxquels elle se destine, bref, que la langue sociale donne immédiatement accès à l'université. Les personnes qui jugent malencontreux le fait que soit déploré le décalage entre la langue de l'enseignement et la langue des enseignés sont souvent elles-même des élites; elles se donnent bonne conscience en se levant à la défense de ceux que dénoncent les autres élites mais, en réalité, elles contribuent à la dépossession du dénoncé. Pendant ce temps, celui dont *les autres* déplorent la qualité de la langue, à cause des raisons qu'il a de mesurer l'habileté de l'élite, adule celle-ci et lui confère

par conséquent quelque ascendance sur lui-même; en admirant (ce qui se manifeste aussi bien dans l'envie que dans le dénigrement) la manipulation de la langue chez l'élite ou dans d'autres collectifs, il concède le pouvoir des idées et de leur manipulation. En fait, l'incompétence linguistique des étudiants, aussi relative qu'on voudra, assure davantage leur aliénation que leur libération dans la marginalité — marge en fait dont on pourrait s'inquiéter qu'elle devînt la norme —. Cette incompétence les coupe bien plus du savoir, des facultés de leur langue, limite davantage leur originalité qu'elle ne sert à leur émancipation. La simple lecture de ces textes est par trop éloquent.

"Les Francophones n'ont pas peur de communiqué avec les autres. (S'ont pas jênés) Les Anglophones ont plus peur de parler, et quelques-uns deviennent ignorant pour faire ceci." (Femme, 19 ans, échec grave.)

"Un francophone est une personne borné à parler le français tandis qu'un anglophone est une personne à parler l'anglais." (Homme, 24 ans, échec moyen.)

"Aller à l'Université pour devenir professeur car un bon salaire ne garantie pas ton bonheur et n'est pas nécessairement ce que tu veut faire le restant de ta vie." (Homme, 26 ans, échec grave.)

"Je pense que les hommes devraient ns donner une chance. Certains hommes croient que les femmes ne devraient pas travailler et il faudrait changer leur idée. Les hommes sont de bons compagnons et aujourd'hui tu peux les avoir comme des meilleurs amis. Maintenant ont tient plus ensemble. On sorte ensemble — la mentalité commence a changé." (Femme, 19 ans, échec grave.)

"Je voudrais très bien devenir une avocate (soit de corporation) tout en établissant éventuellement une famille  
Je veux bien faire de ma vie, une qui totalement 'complète'." (Femme, 19 ans, échec grave.)

"We are all Canadians, we are made up of many different nationalities the french are the same as the rest if they don't like it. TOO BAD." (Homme, 20 ans, échec moyen.)

"Francophones are closer to their roots there proud people which I think is fine." (Homme, 24 ans, échec moyen.)

"Both Anglophones and Francophones believe they have the best language, but they are both Canada's official languages so they'd better get used to it." (Femme, 19 ans, échec moyen.)

"I think it rather silly that for years the English have been trying to assimilate the French but vice versa is happening indirectly. As long as Quebec does not have a significant effect on the rest of Canada or the United States, I do not really care (politics do not interest me)." (Femme, 19 ans, échec moyen.)

"Go to University. An education is more important to have in case of unemployment with no education." (Femme, 19 ans, échec moyen.)

Le fait seul qu'après 12 ou 13 années d'éducation de telles lignes puissent être offertes en lecture devrait soulever beaucoup plus l'indignation des vic-

times que les louanges des élites. Sans compter que dans cette langue dérégulée, loin de sentir le refus des règles, la révolte, on dénote paradoxalement une adhésion aux stéréotypes sociaux et la difficulté même de les reproduire analytiquement.

Certes, il ne suffit pas de bien savoir écrire pour être libéré de toute contrainte idéologique, ni même pour avoir des idées originales. Certes, la critique de la langue des étudiants par les professeurs doit être examinée (ou s'auto-examiner) avec méfiance. Elle s'expose aux accusations d'"ethnocentrisme professionnel:"

"En fait, le professeur est aussi résigné à ses étudiants et à leurs incapacités "naturelles" que le "bon colon" à des "indigènes" dont il n'attend pas qu'ils soient autre chose que ce qu'ils sont. Si l'intention de combattre le malentendu est aussi généralement absente chez les professeurs, c'est sans doute, pour une part, qu'il leur semble constitutif d'une situation qui implique *naturellement* la mauvaise réception des meilleurs messages par les pires récepteurs" (Bourdieu et Passeron 1968:17).

Elle encoure encore le reproche d'"ethnocentrisme de classe:"

"Aux uns comme aux autres échappe alors le ressort le plus caché de la *certitudo sui* professorale, l'ethnocentrisme de classe. L'enseignement secondaire et supérieur se donne pour acquis que la langue d'idées élaborée par la tradition universitaire et scientifique ou encore la langue au second degré des allusions et des complicités culturelles, langues artificielles par excellence, sont comme naturelles aux sujets intelligents et "doués," ou mieux, que l'aptitude à comprendre et à manier ces langues savantes où l'on voit le langage naturel de l'intelligence sépare immédiatement les élèves intelligents de tous les autres" (Bourdieu et Passeron 1968:18).

Mais même ces percutantes remarques, justifiables à maints égards, doivent à leur tour éveiller la suspicion. Le professeur n'est pas nécessairement "résigné" aux incapacités de ses étudiants: il peut, au contraire, souhaiter partager le pouvoir du "colon," aider à acquérir un pouvoir qu'il ne possède pas lui-même, à sortir d'une situation de non-pouvoir, et cela précisément parce qu'il n'admet pas que cette incapacité soit "naturelle" ou qu'il existe de "pires récepteurs." Il peut encore vouloir entretenir une relation égalitaire avec ses étudiants, s'élever à leur niveau, afin de pouvoir saisir de l'intérieur leur condition ou, tout simplement, de vivre cette condition qui, d'une façon ou d'une autre, partiellement ou totalement, est aussi la sienne. La langue dont il s'agit ici, par ailleurs, n'est pas simplement la "langue d'idées élaborée par la tradition universitaire ou scientifique." Il s'agit aussi d'une langue sociale, régionale, qui n'est pas la seule langue des étudiants, qui, dans la mesure de son exploitation et de son aliénation, risque de couper celui qui la parle de la possibilité d'une analyse ou d'une critique des causes (régionales ou non) de sa situation. Bien sûr, il faut encore questionner les bonnes intentions des professeurs et de toutes les personnes qui se définissent comme émancipateurs des autres ou des leurs. Mais toutes ces inquiétudes ne valent que dans la mesure où il n'est pas nécessaire à l'individu ou au collectif de

manipuler sa langue comme le fait le pouvoir (ou un pouvoir) pour se protéger, pour s'émanciper socialement, que dans la mesure où le savoir transmis par l'institution scolaire contribue à l'aliénation des étudiants et des populations, que dans la mesure où l'apprentissage scientifique nuit au développement des populations, que dans la mesure où l'apprentissage scientifique peut se faire sans langage spécifique. Or sur ce dernier point Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron eux-mêmes écrivent:

"[A]pprendre, c'est indissociablement acquérir des savoirs et acquérir le savoir du code dans lequel ces savoirs sont susceptibles d'être acquis. Autrement dit, le code ne peut ici s'apprendre que dans le déchiffrement de moins en moins malhabile des messages" (Bourdieu et Passeron 1968:15).

Plus la langue est limitée, donc, plus le sont aussi le savoir et la capacité de reproduire de l'information, moins est grande la possibilité de produire, de créer de l'information avec l'information perçue.

Il y a dans cette polémique un indépassable paradoxe, le tiraillement de celui dont le souci est, d'une part, de démocratiser la langue, de contribuer à l'universelle maîtrise de la langue universitaire, à la possession générale du savoir-pouvoir et au partage du pouvoir institué du pouvoir de savoir, d'autre part, de respecter les cultures dans leur réalité propre. Mais le respect des cultures donne souvent lieu au laisser-faire, à l'acceptation de l'assimilation, de l'exploitation, de la non-mobilité de classe; bref, il a souvent pour corollaire une attitude réactionnaire.

### 3. Une enquête par questionnaire

Les premiers tests sur la compétence linguistique furent administrés à l'Université Laurentienne en septembre 1985. Les surprenants résultats de ces tests furent mis en évidence par deux étudiants en sociologie, Therese L. Narbonne et M. Cathy Whiting (1986). Dans le but de découvrir certaines explications relativement aux aptitudes linguistiques des étudiants, un questionnaire chargé de nombreuses interrogations fut rédigé au cours de l'été 1986. Ce questionnaire fut distribué aux 664 étudiants qui se soumièrent au test en septembre 1986. Cent trente et un (17,7%) d'entre eux rapportèrent leur questionnaire. Cet échantillon ne constitue donc pas un échantillon probabiliste proprement dit. Néanmoins, il s'est avéré assez représentatif quand ses caractéristiques générales ont été comparées à celles de la population. La proportion des femmes dans l'échantillon est de 63,4%; dans la population, elle est de 62,9%: une différence de seulement 0,5%. L'écart entre les échecs de la population (69,4%) et ceux de l'échantillon (65,6%) n'est que de 3,8%. Un certain déséquilibre est néanmoins apparu entre les francophones et les anglophones. En effet, la population compte 73,8% d'anglophones alors que dans l'échantillon cette proportion est de 61,8%: la population francophone est légèrement surreprésentée de 12,0%. Hormis cet écart, les autres comparaisons montrent encore que, d'une façon globale, l'échantillon est fortement assimilable à la population.<sup>5</sup>

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

#### 4. Cohérence et différence dans les résultats de 1985 à 1986

Les proportions d'échecs se sont, dans l'ensemble, avérées très élevées aussi bien en 1985 qu'en 1986. Cette analogie élimine, d'après nous, l'argument selon lequel les insuccès de 1985 auraient tout simplement été un effet du hasard.

##### 4.1. La variation selon le sexe de l'étudiant

Les analyses de Therese L. Narbonne et M. Cathy Whiting sur la population de 1985 avaient suggéré que le sexe des étudiants pouvait, dans une large mesure, prédire les chances de réussir, les femmes obtenant des résultats supérieurs à ceux des hommes, et notamment celles dont la langue maternelle est le français. Même si dans la présente étude, l'écart subsiste encore entre les deux sexes, il s'est amoindri au point de ne plus être significatif.

##### 4.2. Langue maternelle et aptitude linguistique

Quand on compare les résultats en relation avec la langue du test, on réalise automatiquement qu'aucun des deux groupes linguistiques n'est réellement privilégié. En effet, en 1985, le pourcentage des échecs anglophones était de 78,2% (N = 490) alors qu'en français il était un peu plus faible, à 65,4% (N = 174). L'année suivante, cette différence de 12,8% en faveur des francophones s'est modifiée en un avantage pour les anglophones de 7,9% et les proportions d'échecs ont été respectivement de 67,3% pour les anglophones et de 75,2% pour les francophones. De 1985 à 1986 les anglophones ont connu une amélioration de 10,9% et les francophones ont augmenté leurs échecs de 9,8%. Ces développements seraient, selon nous, bien moins des tendances que des fluctuations provoquées par divers facteurs dont, par exemple, les variations de populations, la marge d'erreur des tests et leur particularité selon qu'ils sont administrés aux anglophones ou aux francophones.<sup>6</sup>

On peut tout de suite faire cette étonnante observation: non seulement les taux annuels d'échecs sont considérables pour les deux années, mais ils semblent démontrer que le francophone — minoritaire, culturellement et économiquement dominé — ne réussit pas plus mal que l'anglophone.

Il est communément entendu que les francophones de l'Ontario éprouvent des difficultés linguistiques parce qu'ils vivent dans un milieu à

prédominance anglophone où la proximité et la domination de l'autre culture ont un effet d'inhibition. Cet effet d'inhibition, maintes fois démontré — qui se manifeste dans une détérioration de la langue, dans un glissement du mode français au mode anglais — est difficilement contestable. Mais si, malgré une forte exposition à l'anglais, l'étudiant francophone réussit au test dans des proportions finalement similaires à l'anglophone, on pourrait alors supposer que le milieu n'a pas l'influence qu'on lui attribue sur la compétence du dominé, c'est-à-dire que l'incompétence de l'étudiant universitaire francophone dans sa langue n'aurait pas autant que le suppose une vaste littérature son explication dans sa minorité puisque cette incompétence est semblable à celle du majoritaire.

### **4.3. Exposition à la langue et aptitude linguistique**

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

#### **4.3.1 Les media**

Dans notre enquête, nous avons interrogé les étudiants sur leurs habitudes d'utilisation des media. Dans les cas d'exception où le francophone interrogé déclare écouter la télévision ou la radio, lire des livres ou des périodiques "toujours en français" ou "souvent en français," les résultats au test apparaissent dans la catégorie réussite. Il est fort probable qu'une personne qui ne s'expose qu'au français dans la région de Sudbury le fasse par un choix très volontaire qui coïncide avec une acquisition déjà avancée de la langue française, sinon avec une position intellectuelle.

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

#### **4.3.2. Les relations sociales**

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

C'est le processus d'assimilation d'une génération à l'autre qui, d'abord, saute aux yeux: on parle beaucoup en français à ses parents, assez à ses frères et soeurs, peu à ses amis. Les anglophones, par contre, eux, sont stables: peu d'inclination vers le français. Dès la première génération, le francophone a donc moins d'exposition à sa langue maternelle que l'anglophone.

Le fait de parler français avec les parents ou les amis n'améliore pas la compétence linguistique automatiquement et directement selon la fréquence d'utilisation. S'il est évident que l'exposition à la langue est nécessaire à la compétence linguistique, il n'est pas moins manifeste qu'elle n'est pas suffisante à la maîtrise de la langue telle que souhaitée par un test universitaire qui n'analyse que la capacité de rédaction.<sup>7</sup> Chez les francophones, c'est-

dans le cas où l'on s'exprime "plus souvent en anglais qu'en français" ou "tout le temps en anglais" que la case des réussites se vide; mais si on ne vit pas en français, dans sa famille, avec les amis, les résultats au test ne sont pas en deçà de la tendance générale; même lorsqu'on est normalement exposé à sa langue maternelle, cela ne semble pas impliquer qu'on réussisse mieux. Nous ne disons pas que moins on est exposé, plus on a de chances de réussir le test ou de bien maîtriser sa langue selon des standards généraux. Nous disons simplement qu'une exposition même intense à sa langue maternelle n'assure pas la maîtrise de cette langue et nous disons aussi que cela vaut aussi bien pour les francophones que pour les anglophones. Il faut bien voir que pour le francophone comme pour l'anglophone, ce n'est pas parce que la vie se fait en français ou en anglais qu'on devient implicitement apte à maîtriser sa langue.

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

Raymond Mougeon, exprimant alors une thèse maintes fois soutenue, écrit, à propos d'une enquête qu'il a menée, que "la fréquence de l'emploi du français à la maison dans la communauté franco-ontarienne minoritaire se répercutait nettement sur l'aptitude à apprendre cette langue et à la maîtriser, chez les élèves recevant l'enseignement en français" (1984:19). Certes, il faut parler français pour parler français, mais la maîtrise de la langue (en tout cas telle que définie par le test) ne semble pas dépendre de la seule fréquence. Cette fréquence doit probablement être doublée d'une source de conditionnement qualitative qui semble faire défaut à maints étudiants, voire au milieu, puisque l'anglophone est loin de surpasser le francophone. Il y a bien sûr l'anglicisation, dont Mougeon et ses collaborateurs, ainsi que d'autres chercheurs, ont illustré les manifestations de plusieurs manières révélatrices et par bon nombre de comparaisons éloquentes; mais il nous apparaît ici qu'elle n'est pas la seule responsable des difficultés d'expression des francophones. Il est même étonnant que, compte tenu du handicap supplémentaire qu'elle constitue, le francophone ne se débrouille pas plus mal que l'anglophone.<sup>8</sup> Il nous semble que la portée du phénomène de l'anglicisation devrait être réévaluée; après tout, il n'y a rien qui condamne le minoritaire à l'incompétence linguistique.

## 5. Le discours

Les étudiants parlent une langue commune, une langue indistincte, qui ne fait pas de distinctions. Ils parlent la langue qui se parle dans le milieu, sans trop faire de différences: normalement la langue de leurs parents, de leurs frères et soeurs, de leurs amis, la langue aussi des relations sociales. Les étudiants issus de familles où l'on gagne plus de 30 000\$ par année (79 cas, c'est-

à-dire 60,3% de l'échantillon) réussissent à 36,7%, ceux qui proviennent des familles moins bien nanties ont un pourcentage de succès très proche de 30,0%.<sup>9</sup> L'occupation du père ou de la mère a, elle aussi, bien peu d'influence sur les chances de succès au test si ce n'est que le milieu ouvrier diminue très légèrement la probabilité de succès.<sup>10</sup> Le statut familial, donc, n'est pas plus déterminant que les autres variables analysées.

Peu importe la variable indépendante, les résultats sont à peu près toujours les mêmes.<sup>11</sup> Rien ne semble prédisposer l'étudiant à la réussite du test, à la maîtrise de la langue telle qu'attendue par le test, ni la famille, ni les habitudes d'utilisation des media. Même la combinaison des conditions potentiellement favorables ne permet pas de dessiner la situation type de celui qui réussit. Le milieu social travaille à disperser, quasiment aléatoirement, la compétence linguistique. Certes, il y a discrimination puisque certaines personnes réussissent mieux que d'autres, mais les causes de cette différenciation semblent être pêle-mêle, diffuses, non regroupables, elles ne semblent pas pouvoir être découvertes par une analyse empirique multivariée. Elles sont ailleurs. Probablement dans une espèce de capacité d'intervention sur soi,<sup>12</sup> une certaine possibilité de marginalisation, car le succès, ici, est, pour ainsi dire, socialement anormal: la maîtrise de la langue, même chez les étudiants admis à l'université, est marginale. Seul l'étudiant qui, pour des raisons qui restent à découvrir, parvient à dépasser son environnement social, serait en mesure de se distinguer linguistiquement, de parler une langue qui n'est pas socialement requise. La non-distinction linguistique caractériserait une collectivité dans laquelle la distinction de la locution ne pourrait s'acquérir qu'en dehors des attentes intérieures.

Considérant que nous avons affaire à une population d'étudiants universitaires, que, dans la mesure où ces étudiants sont distinguables du reste de la population, le phénomène de décalage par rapport à la langue du test est peut-être plus grand ailleurs, la question qui se pose à ce stade de l'étude est de type foucauldien. A quoi peut bien servir socialement cette indistinction linguistique?<sup>13</sup>

Etant données les limites de cette recherche, nous ne pouvons qu'avancer une hypothèse.

Nous avons posé une série de huit questions ouvertes aux étudiants. Dans ces questions, nous les avons invités à dévoiler leurs opinions sur différents thèmes d'intérêt personnel ou général:

- i) Décrivez en quelques lignes ce que vous voulez faire de votre vie.
- ii) Vous avez le choix entre aller à l'université et travailler. Que faites-vous?
- iii) Décrivez en quelques lignes ce que vous pensez de la politique canadienne.
- iv) Le Québec est en train de négocier un statut particulier à l'intérieur de la constitution canadienne. Si on vous demandait votre avis, quels arguments favorables ou défavorables invoqueriez-vous?

- v) Décrivez en quelques lignes ce que vous pensez de la peine capitale.
- vi) Que pensez-vous des femmes?
- vii) Que pensez-vous des hommes?
- viii) Comment décririez-vous la différence entre francophones et anglophones ou entre l'anglais et le français?

L'analyse de ces réponses nous a permis de faire quelques observations, de soulever quelques questions.

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

### 5.1. Homogénéité idéologique

Cette hypothèse est manifeste puisque, dans aucune des réponses aux huit questions que nous avons posées, nous n'avons pu établir de différence d'opinion entre les deux groupes linguistiques, pas plus par ailleurs qu'il n'a été possible d'en dégager entre ceux qui ont réussi et ceux qui ont échoué. A titre d'exemple, notons ces deux réponses à la question sur les projets de vie:

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

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

Ces deux positions sur la politique canadienne sont tout aussi éloquentes:

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

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

### 5.2 Fusionnement et nivellement linguistiques

"...[L]e français est une langue liée. Il faut entendre par là qu'aux différents niveaux de l'analyse, on constate une tendance à présenter un message dont les éléments ont une très grande cohésion interne..."

"Cette tendance [de la langue orale] est encore renforcée sur le plan de la morphologie: le français connaît de longues séquences de morphèmes imbriqués les uns dans les autres que l'orthographe sépare arbitrairement par des blancs...

"...On notera que les phrases anglaises ne comportent pas de morphèmes semblables..."

écrivent Vinay et Darbelnet (1975:220) soulignant la difficulté morphologique du français. De plus,

"Dans son compte rendu du déroulement des faits, le locuteur peut en effet se placer à un point de vue purement objectif et nous faire part de ses observations au fur et à mesure qu'elles se présentent; la liaison entre les faits observés n'étant pas généralement évidente, une telle attitude aboutira normalement à un message composé d'éléments juxtaposés. Ce développement stylistique objectif est souvent appelé *intuitif* ou *sensoriel*...

"Mais une autre attitude est également possible; le locuteur peut retarder, en quelque sorte, le déroulement des idées jusqu'à ce qu'il les ait ordonnées, qu'il en ait dégagé la succession... Cette deuxième sorte de développement, qui suppose une prise de position, un jugement de valeur, peut s'appeler le *développement raisonné*: et, pour s'y conformer, il faut se placer sur le plan de l'entendement..."

"Nous pensons qu'en règle générale, l'anglais suit le premier mode dit intuitif ou sensoriel, le français, le second mode dit raisonné" (1975:221-222).

Il est vrai que le français est une langue difficile à écrire, non seulement pour les raisons qui précèdent mais aussi parce que la distance entre l'écrit et l'oral y est plus grande qu'en anglais. Si on peut contester que la phonologie de la langue ait quelque influence que ce soit sur la correction de l'écrit, on ne peut toutefois pas nier que le fait que la morphologie "se prononce" souvent en anglais aide à éviter bien des fautes. Là où le francophone doit faire tout un effort de raisonnement pour identifier un possible lieu d'erreur, l'anglophone, dans la majorité des cas, reçoit un indice phonétique qui rend inutile sa réflexion sur la forme écrite. Par exemple, lorsqu'en français on écrit [prã], deux réflexions sont nécessaires:

- 1) sujet? — 3e pers. du sing. — pas de "S"
- 2) quel type de terminaison pour ce verbe-ci? t ou d?

Et il faut, bien sûr, supposer que l'on a, en tout premier lieu, identifié le mot comme étant un verbe. L'anglophone, par contre, qui doit écrire "he takes" n'a qu'à reproduire, en ce qui concerne la terminaison, ce qu'il "entend" sans passer par une analyse grammaticale. Cette moins grande complexité de l'anglais, à un niveau primaire de l'écrit, est évidente quand on compare une composition anglaise à une française: celle-ci a de fortes chances de ressembler à un champ de bataille; celle-là est beaucoup plus discrète. Si l'on ajoute à cela le fait que l'anglophone n'a pas à se soucier d'accords de participes passés, de "tout-e-es-s," "leur-s" et autres accents, on comprend qu'il puisse avoir moins de difficulté avec l'allure superficielle de son texte.<sup>14</sup> On comprend ainsi que l'on puisse avoir l'impression que les francophones écrivent plus mal car, à qualité égale, ils feront de toutes façons

plus de fautes. Il n'est pas inutile de rappeler ici que ce sont tout de même eux qui ont la plus grande proportion d'échecs graves au test de compétence. Le fait que le nombre de fautes commises soit plus grand dans leurs rédactions camouflerait davantage le raisonnement.

Malgré les différences fondamentales qui existent entre les deux langues, il nous a semblé intéressant de comparer, d'après leurs formes, les réponses des étudiants des deux groupes aux questions ouvertes. Cette brève analyse a révélé que, une fois dépassé le barrage des *fautes* d'orthographe d'usage et de celles de morphologie qui font qu'au point de départ une composition française a plus de risques d'être "truffée de fautes," les textes dans les deux langues révèlent, au fond, les mêmes *types* d'"erreurs" à tous les niveaux de la composition. Qu'il s'agisse de l'usage des substantifs, de la logique des idées et de leur articulation, de la ponctuation, de la syntaxe, de la façon de résoudre les problèmes d'homophonie, des exemples de chaque type d'erreurs se retrouvent aussi bien chez les anglophones que chez les francophones. Pour illustrer ce phénomène, dans le tableau ci-dessous, nous avons juxtaposé, par catégories, des phrases relevées dans les réponses aux questions ouvertes (en nous assurant, bien entendu, que les phrases anglaises relevées n'étaient pas tirées des questionnaires anglais remplis par des francophones).

**Parallèle entre des textes  
anglais et français par lieux d'erreurs**

Changement de personne	J'entre à l'université car travailler avec un bon salaire ne veut pas nécessairement dire que tu aime ton travail. (homme, 24 ans, échec moyen)	Women today have much freedom to do as they would like such as choosing your career, and lifestyle. (femme, 19 ans, échec moyen)
syntaxe	Je pense que la peine de mort devrait être accordée à un individu seulement si il est coupable, avec le témoignage de plusieurs témoins, d'avoir tué plusieurs personnes tel qu'un meurtrier avec mitraillette ou autre etc. (femme 40 ans, réussite)	I have no knowledge of this negociating; therefore, not enabling me to give an opinion. (femme, 19 ans, échec moyen)
	Je pense que les femmes devrait être traité plus également aux hommes. (femme, 23 ans, réussite)	as an equal basis as I do women. (femme, 20 ans, échec moyen)
orthographe	Plus tard faire de l'avancement pour peut être devenir directeur ou travailler dans un département d'éducation quelqu'on que. (homme, 26 ans, échec grave)	There is a definite language barrier. (femme, 19 ans, échec moyen)
		Confusing and sometimes bouring. (femme, 20 ans, échec moyen)
homophonies	Aller à l'université pour devenir professeur car un bon salaire ne garantie pas ton bonheur et n'est pas nécessairement ce que tu veut faire le restant de ta vie. (homme, 26 ans, échec grave)	Francophones are closer to their roots there proud people which I think is great. (homme, 24 ans, échec moyen)

organisation des phrases	Je pense que les femmes sont des êtres humains tout comme les hommes. Une femme ne pense pas comme un homme malgré qu'elle peut aimé faire les mêmes choses que lui. Les femmes ensemble ne sont pas du monde. Dans un groupe de femmes règnent toujours l'hypocrisie, la jalousie, la compétition. (femme, 19 ans, échec grave)	Some women are caring, thoughtful and gental, others think only of themselves. They may be easy to and communicate and others are callous and unpenetrable. You can't make one general statement about women as each is unique, with her own qualities or characteristics that make each special or different. (femme, 21 ans, échec moyen)
	Nous négocions je crois de moins en moins fort notre statut particulier. D'avoir comme le Parti Québécois au pouvoir nous a permis de comprendre qu'un gouvernement québécois ressemblerait au gouvernement canadien: le même capitalisme... mais aux gros du Québec d'être encouragés. Aussi je me plais bien au Canada. (femme, 37 ans, réussite)	The difference between French and English people is that French people are french speaking and most live in Quebec but are sometimes hostile towards English people who can not speak french. (homme, 20 ans, échec moyen)
vocabulaire boiteux	Je pense que la peine de mort devrait être allouer aux personnes qui ont commis une infraction serieuse. (homme, 23 ans, échec grave)	The death penalty is an excellent control device. If a murderer knows he will be killed indefinitely, he will think twice before killing. (femme, 18 ans, réussite)
liaisons dans la phrase	Je veux devenir un psychologue avec un doctorat et une institutrice, avoir quelques enfants et vivre ensemble heureux. (femme, 18 ans, échec moyen)	I feel sorry for women in the respect of how men take advantage of them and never appreciate them as they should be. (femme, 26 ans, réussite)
répétitions	Je suis en amour avec le monde, alors je veux de quelques façons aider le monde. (femme, 19 ans, échec grave)	The bible says, "Thou shall not commit murder." I think these people needing the death penalty should rot in cells until their time comes and they go before the judgement seat of God for judgement. (femme, 26 ans, réussite)
logique des idées	Comme je décrirais une plume et un morceau de plomb, un est doux et léger pendant que l'autre est pesant. Je décris le français par sa langue comme l'anglais avec aucune autre chose d'importance. (homme, 20 ans, échec grave)	Francophones and Anglophones have much more in common and are more tolerant of each other than English and French. Like a Metis rather than a white and an Indian. (femme, 38 ans, échec moyen)
	La peine de mort est inévitable, triste et horrible. Une personne ne sera pas humaine sans se ressentir vide et même incapable de vivre pour une personne bien-aimée qui est morte. (femme, 19 ans, échec grave)	Women for independance are great! They seem to be faltering though when fashion is concerned. They want the best of both worlds and are striving to achieve the best goals possible. (femme, 19 ans, réussite)

On se trouve donc dans une situation où, malgré, d'une part, la plus grande difficulté du français, malgré, d'autre part, le fait qu'on "sait" que les francophones écrivent plus mal, on est bien obligé de constater que les deux populations commettent, dans l'ensemble, les mêmes types d'erreurs quand ils se retrouvent dans une situation équivalente, que ce soit au niveau du test ou du questionnaire.<sup>15</sup> Le fait que dans un texte anglais on oublie d'écrire un "s" (pourtant "entendu") au pluriel d'un nom (faute que nous n'avons pas trouvée dans les réponses aux questions ouvertes mais qui a été relevée dans les compositions du test) est assez symptomatique du peu d'attention que l'étudiant moyen, anglophone ou francophone, porte à la forme écrite de la communication. Le fait que l'anglophone écrive "there," "their" ou "they're" indifféremment ou qu'il hésite entre "its" et "it's" prouve qu'il n'est pas plus avancé que son collègue francophone quand il s'agit d'appréhender la structure d'un énoncé. On pourrait même dire que, comparativement aux anglophones, les francophones, aux prises avec un moyen d'expression aussi capricieux, se débrouillent en fait assez bien, toutes proportions gardées bien entendu.

Peut-être peut-on expliquer cette similitude en replaçant les deux groupes linguistiques dans le contexte général de leur vie quotidienne ontarienne. Les deux, nous l'avons vu, ont, dans l'ensemble, les mêmes soucis, les mêmes objectifs, les mêmes valeurs qu'ils semblent exprimer en des termes comparables, dans la plupart des cas: peu de choses, en fait, les distinguent. Le milieu dans lequel ils évoluent, en plus de conditionner uniformément, n'exige pas, ne provoque pas de réalisation (au sens fort) particulière de l'idéologie. Sur le plan linguistique, la majorité des tâches écrites qu'ils doivent accomplir sont effectuées dans le cadre de l'école; ce qu'il reste à écrire pour des situations normales de communication se réduit au minimum. A son arrivée à l'université, l'étudiant moyen, dans la majorité des cas, n'a eu que rarement l'occasion de faire la preuve de sa compétence dans des situations non scolaires de communication écrite. La langue écrite semble ne pas être valorisée: il n'est peut-être pas étonnant qu'anglophones et francophones, pris dans le même engrenage, reportent leur attention sur d'autres moyens de survie, d'autres formes d'échange. On est en face d'une certaine collusion entre un contexte idéologique peu exigeant et un contexte linguistique sans demandes particulières.<sup>16</sup>

Par rapport au test de compétence linguistique, on se trouve ainsi dans l'alternative suivante: ou bien c'est le milieu qui est non exigeant si on prend pour norme ce que requiert l'université; ou bien c'est l'université qui se montre exagérément sévère si l'on prend comme norme la communication habituelle. Dans la mesure où l'on veut réduire le décalage entre l'université et le milieu dans lequel elle évolue, il faut soit corriger la langue de l'université pour l'adapter au milieu, soit corriger le milieu pour l'adapter à l'université. La question est à savoir dans quelle mesure la langue de l'université ne peut être que celle de son environnement démographique immédiat. Si l'on rappelle que c'est à l'école que s'accomplit la majorité des tâches écrites, on se rend vite compte qu'on se trouve à un tournant et qu'il va falloir bientôt décider ce

qu'est un niveau de compétence écrite acceptable dans la vie, à l'école, à l'Université.

## UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

1. La version intégrale de ce texte est publiée dans *La revue du Nouvel-Ontario*. 1988, 12.
2. On peut, bien sûr, prétendre que le correcteur, qui est un professeur de langues, se laissera séduire par la forme du texte et négligera sa logique. Cela est bien possible. Mais cela ne tient que dans la mesure où il y a une coupure entre la forme du texte et son contenu. On peut aussi avancer que si le nombre des échecs est si élevé, cela est dû au fait que les professeurs de langue cherchent à remplir leurs classes. Cela est aussi possible. Il faudra cependant noter que les professeurs de langues ne sont pas les seuls à critiquer la compétence linguistique des étudiants (voir tableau 1).
3. On pourrait même observer, si l'on acceptait de dire que les étudiants classés dans les trois catégories "lamentable-mauvais-passable" sont ceux qui auraient échoué au test, qu'on retrouve encore une fois des chiffres voisins des taux d'échec de la population. Et l'on pourrait même voir chez les francophones le glissement qui s'opère (par rapport aux anglophones), dans les résultats du test, vers les échecs graves. Notons aussi que les pourcentages obtenus, dans l'évaluation des professeurs, en ce qui concerne la compétence orale et l'organisation des idées se répartissent dans l'ensemble dans les mêmes proportions.
4. "N.S. Students Can't Put Two Sentences Together," *Halifax Chronicle Herald*, 6 oct. 1986, p. 1-20. "Les professeurs de français rejettent sur le Ministère la responsabilité des piètres résultats: examens des finissants du secondaire," *Le Soleil*, 11 déc. 1986, par Richard Hénault, p. A-3. "Deux fois plus de fautes," *Le Soleil*, 20 fév. 1987, p. A-10. "Les finissants font une faute tous les deux mots," *Le Devoir*, 10 déc. 1986, p. 1. "A l'Université de Montréal: Plus de la moitié des futurs instituteurs échouent à une dictée de sixième année," par André Pratte, *La Presse*, 13 sept. 1986, p. A-4. "42% of McMaster Frosh Flunk New Literacy Test," *Toronto Star*, 16 sept. 1986, p. a-9. "Students Perform Poorly in [Brock University] Writing Assignments," *Calgary Herald*, 1er oct 1986, p. C-10.
5. C'est ce dont témoigne le tableau suivant où l'on peut constater que ce n'est qu'exceptionnellement que la différence se situe au-delà de 10%.

---

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

---

Echecs parmi	Echan- tillon	Popu- lation	Diffé- rence
les anglophones	61,7	67,3	- 5,6

les francophones	72,0	75,3	- 3,3
les femmes	59,0	66,5	- 7,5
les hommes	77,1	74,4	2,7
les femmes francophones	64,9	73,8	- 8,9
les femmes anglophones	54,3	63,5	- 9,2
les hommes francophones	92,3	78,8	13,5
les hommes anglophones	71,4	73,2	- 1,8

6. Opinion que semblent confirmer les résultats de 1987 où le pourcentage d'échecs est de 61,5% pour les Anglophones et de 73,8% pour les Francophones.
7. Les Francophones dont la vie se déroule "tout le temps en anglais" ou "plus souvent en anglais qu'en français" se retrouvent souvent dans la catégorie des échecs graves.
8. Cette situation est tout à l'honneur du système scolaire francophone de l'Ontario, aussi critiquable soit-il. On lira sur ce point l'analyse de Denis Carrier où sont comparées, à l'Université d'Ottawa, les performances des étudiants selon qu'ils proviennent des écoles francophones, des écoles mixtes ou des écoles anglophones (1985).
9. Cependant, le revenu de la famille d'origine étant assez élevé chez les étudiants universitaires, il est prévisible que la variation selon ce critère soit assez faible.
10. Peut-être qu'une étude sur un échantillon plus nombreux et analysant plus en détail la situation familiale démontrerait que plus les parents ont des occupations dans lesquelles la langue est importante, meilleures sont les compétences linguistiques de leurs enfants. Une telle hypothèse ne découle pas de nos données. Mais si on parvenait à la confirmer on ne ferait que souligner l'ampleur du problème de la répartition sociale de la compétence linguistique.
11. La moyenne obtenue au secondaire a une très faible influence sur les aptitudes linguistiques: elle n'explique que 0,07 de la variance.
12. Les étudiants inscrits en traduction sont ceux qui, au cours des deux années de testing ont le mieux réussi: plus de 70% en 1985 et environ 65% en 1986. Peut-être verra-t-on que plus l'étudiant doit communiquer en dehors de son milieu, mieux il développera ses aptitudes linguistiques.
13. Dans *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Michel Foucault écrit ceci: "Mais peut-être faut-il retourner le problème et se demander à quoi sert l'échec de la prison" (1975:2). Evidemment, nous ne nous interrogerons pas ici sur notre propre question — ce qu'il faudra faire ailleurs — mais plutôt sur la réalisation linguistique elle-même.
14. Il ne faudrait pas penser que nous tentons ici de faire l'éloge de la langue anglaise et conclure que, cette dernière étant plus facile à manier, c'est elle qu'il faut apprendre. Nous ne faisons que reconnaître la plus grande difficulté du français *en ce qui touche à son aspect extérieur et superficiel*: il y a plus de lieux de fautes d'orthographe en français qu'en anglais.
15. Un examen rapide des tests semble confirmer ce que nous disons ici et il serait intéressant d'en faire une étude plus détaillée.

16. Nous ne disons pas, ici, que les étudiants ne savent plus communiquer dans l'acception le plus large du terme, ni qu'ils ont perdu tout contact, nous ne faisons que constater un symptôme d'un dérangement que nous nous gardons bien, pour l'instant de juger.

## UNIVERSITÉ LAURENTIENNE / LAURENTIAN UNIVERSITY

## RÉFÉRENCES

- Bakhtine, Mikhail (V.N. Volochinov), éd. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, traduit du Russe par Marina Yaguello, Paris, Minuit, Sens commun (1929).
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, Saint-Martin, Monique de. 1968. *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, Paris, Mouton.
- Breton, Raymond. 1983 "La communauté ethnique, communauté politique," *Sociologie et société, Enjeux ethniques*, 15(2):23-37.
- Calgary Herald, "Students Perform Poorly in [Brock University] Writing Assignments," 1er oct. 1986, p. C-10.
- Carrier, Denis. 1985. "Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens," *Revue du Nouvel-Ontario*, Sudbury, 7:69-90.
- Cazabon, Benoît. 1984. "Pour une description linguistique du fait français en Ontario," *Revue du Nouvel-Ontario*, Sudbury, 6:69-93.
- Cazabon, Benoît et Frenette, Normand. 1980. *Le français parlé en situation minoritaire*, vol. 2, Toronto, Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Cloutier, André. 1984. "Être Franco-Ontarien," *L'expression de soi*, Actes du 3ième congrès de l'Alliance des professeurs de français tenu à Sudbury les 5, 6 et 7 avril 1984, pp. 129-134, Sudbury, Fleur-de-Trille.
- La culture franco-ontarienne: Traditions et réalités nouvelles*, Actes du colloque du 28 et 29 octobre 1982, Glendon, D. 1984, XV, 79 pages.
- Desjarlais, L., Cyr, H., Brûlé, G. Côté, V., *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française*. Toronto, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1980.
- Le Devoir, "Les finissants font une faute tous les deux mots," 10 déc. 1986, p. 1.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Frenette, Normand. Churchill. Stacy et Quazi, Saeed. 1985. "Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études postsecondaires," *Revue du Nouvel-Ontario*, Sudbury, 7:91-108.
- Halifax Chronicle Herald, "N.S. Students Can't Put Two Sentences Together," 6 oct. 1986, p. 1-20.
- Mougeon, Raymond. 1984. "Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens," *Langue et société*, Ottawa, 13:17-20.
- Mougeon, R., Green, D., Truong, M.C., Marwick, G., 1981. *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens: Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12ième et 13ième années*, Toronto, Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M., Cichocki, W., 1980. *Le français parlé en situation minoritaire*, vol. 1, Toronto, Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Narbonne, Therese L. et Whiting, M. Cathy. 1986. *Laurentian University's Literacy Test: An Analysis*, Sudbury. Texte non publié.
- Noël, Colette et Gervais, Flore. 1986. *Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires*, Conseil de la langue française, Gouvernement du Québec.
- La Presse*, "A l'Université de Montréal: Plus de la moitié des futurs instituteurs échouent à une dictée de sixième année," par André Pratte, 13 sept. 1986, p. A-4.
- La Presse*, "Retournons à la bonne vieille

- grammaire," 8 jan. 1987, p. B-3.
- Simon, Pierre-Jean. 1983. "Le Sociologue et les minorités: connaissance et idéologie." *Sociologie et société, Enjeux ethniques*, 15(2):9-21.
- Simon-Barouh, Ida. 1983. "Relations inter-ethniques et problèmes de minorité. Quelques remarques méthodologiques," *Sociologie et société, Enjeux ethniques*, 15(2):155-165.
- Le Soleil*, "Deux fois plus de fautes," 20 fév. 1987, p. A-1.
- Le Soleil*, "Les professeurs de français re-jettent sur le Ministère la responsabilité des piètres résultats: examens des finissants du secondaire," par Richard Henault, 11 déc. 1986, p. A-3.
- The Toronto Star*, "42% of McMaster Frosh Flunk New Literacy Test," 16 sept. 1986, p. A-9.
- Vinay, J.-P. et Darbelnet J., éd. 1975. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Montréal, Beauchemin, Bibliothèque de stylistique comparée, (1958).