

# LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DANS UN MONDE « BRANCHÉ ». Histoire et implications d'un test<sup>1</sup>

Ali Reguigui et Simon Laflamme

L'Université Laurentienne a été fondée, en 1960, à un moment où la population du nord de l'Ontario ne bénéficiait pas d'un enseignement postsecondaire géographiquement accessible. Il en découlait que la population étudiante était, dans une large mesure, hétérogène. Pour cette raison, l'Université Laurentienne a pratiqué une politique d'accessibilité en n'exigeant qu'une moyenne de 60%, à la sortie de l'école secondaire, comme préalable d'entrée à l'université<sup>2</sup>. Cette exigence générale et non spécifique cache, en fait, une conscience des conditions historiques et sociales de la population de la région, une conscience de la présence d'un problème généralisé, plus spécifiquement en rédaction (Steven 1994). L'Université Laurentienne, comme d'autres d'ailleurs, n'a pas réagi au début, l'expérience postsecondaire en étant à ses premiers pas. Toutefois, dans les années 1970, avec l'entrée massive de la télévision dans la région, des inquiétudes commencent à se manifester : les étudiants délaissent de plus en plus la lecture et la culture se transforme graduellement en culture d'image, ce qui n'est pas, semble-t-il, étranger à la détérioration des compétences en lec-

---

1 Cet article est le premier d'une série de publications réalisé grâce à une subvention du fonds de recherche de l'Université Laurentienne et une autre de l'Institut franco-onatrien.

2 L'existence d'un critère d'admission à 60% est largement responsable du fait qu'un bon nombre d'étudiants qui s'inscrivent à l'Université Laurentienne ne terminent pas leurs études. Conformément au principe qu'elle s'est donnée de contribuer au développement de la région, la Laurentienne accorde la possibilité de s'inscrire à un programme universitaire à beaucoup de personnes dont la vie éloignée des grands centres a pu affecter les études secondaires; un certain nombre d'élèves n'arrivent pas à en profiter.

ture et en rédaction (Babe 1985). Des analyses et des débats ont animé la scène de l'éducation vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, donnant lieu à diverses mesures et solutions.

En septembre 1985, l'Université Laurentienne a mis sur pied un test de compétence linguistique que les étudiants des arts devaient franchir avec succès afin d'obtenir leur diplôme. Ce test a donné lieu à des discussions sur la compétence linguistique et, plus spécifiquement, sur la crise de l'écriture. En 1990, l'Université Laurentienne dispose déjà d'un cadre institutionnel complexe réglementant les divers aspects de l'évaluation de la compétence en rédaction. Outre la mise en vigueur de ce test, l'année 1985 a vu naître un Centre des langues officielles et, du côté anglophone, des échanges entre l'Université Laurentienne et le *Sudbury Board of Education* sur la compétence en rédaction et la pédagogie en langue anglaise; du côté francophone, de tels échanges demeurent timides, voire inexistantes. En 1988, le Sénat de l'Université Laurentienne a donné le feu vert à la création du Comité du Sénat sur la compétence en rédaction et à la mise sur pied du programme de *Langue intégrée aux programmes/Writing Across the Curriculum*. Enfin, en 1990, le test de compétence linguistique s'applique désormais à la Faculté des Sciences et des mesures analogues ont été prises dans certaines écoles professionnelles.

À l'opposé de certaines universités où le test est instauré comme exigence d'entrée, le test de compétence linguistique a été établi, à l'Université Laurentienne, comme exigence de sortie ou de diplomation. Bien entendu, on recommande que les étudiants se soumettent au test dès l'entrée pour pouvoir jauger les besoins dans le cas où des améliorations sont nécessaires. Il s'ensuit que tout étudiant qui ne réussit pas au test doit réaliser des progrès afin de satisfaire aux exigences minimales acceptables en rédaction pour pouvoir obtenir son diplôme. Plusieurs possibilités s'offrent aux étudiants qui n'ont pas réussi le test : des cours de rattrapage, des cliniques de langue, de l'aide personnalisée au Centre des langues officielles et des cours de *Langue intégrée aux programmes*.

Qu'il s'agisse de test d'entrée ou de sortie, l'université, au sens large, s'engage dans une action d'auto-protection; protection de la réputation de l'université et de ses programmes, mais aussi protection du milieu professionnel qui, lui aussi, exige un degré minimal de compétence linguistique. En établissant le test de compétence linguistique comme exigence de sortie, l'Université Laurentienne, en plus de poursuivre ces deux objectifs, assume une responsabilité sociale et morale en veillant à ce que ses diplômés aient atteint un niveau de compétence en rédaction acceptable qui leur permette non seulement d'affronter le monde du travail mais aussi d'intervenir dans et sur la société d'information. Ainsi, dans la pratique, l'existence du test empêche, d'une part, les étudiants d'obtenir leur diplôme sans avoir fait la preuve d'une compétence en rédaction dans la limite des normes universitaires acceptables et, d'autre part, assure que les étudiants qui ont besoin d'amélioration et d'aide en matière de rédaction reçoivent ce dont ils ont besoin. Pratiquement, il devient impératif, pour les étudiants, d'entreprendre les démarches nécessaires pour s'améliorer et faire la preuve de cette amélioration soit en se soumettant bi-annuellement (septembre et avril) au test jusqu'à ce que la note de passage ait été atteinte, soit en s'inscrivant à un cours où la composante linguistique est spécifiquement évaluée et en conformité avec le test; autrement, ils pourraient se voir refuser la poursuite de leurs études si des progrès n'étaient pas enregistrés. La notation est établie sur une échelle de quatre. La note 1 signifie que l'étudiant a satisfait à l'exigence de rédaction; la note 2 signifie que l'étudiant a quelque difficulté à rédiger de façon efficace (on lui recommande de suivre un cours de *Langue intégrée aux programmes/Writing Across the Curriculum*); la note 3 signifie que l'étudiant éprouve des difficultés considérables en matière de rédaction (on lui recommande de suivre un cours de *Langue intégrée aux programmes/Writing Across the Curriculum* et de demander de l'aide auprès du Centre des langues officielles de l'Université Laurentienne); la note 4, enfin, signifie que l'étudiant éprouve des difficultés majeures en rédaction (on lui recommande de

s'adresser au Centre des langues officielles pour recevoir l'aide nécessaire)<sup>3</sup>.

Au moment où il fut institutionnalisé, en 1985, le test n'était pas uniforme pour les francophones et les anglophones. Alors que le test des anglophones se limitait à une rédaction de deux heures, le test des francophones comprenait plusieurs volets : rédaction de quarante-cinq minutes, compréhension et dictée à trous.

Le test anglophone comprend des directives qui ont pour but d'aider l'étudiant dans sa démarche : on explique de manière assez détaillée la composition du test (choix d'un sujet parmi l'ensemble des sujets proposés), les qualités requises dans la rédaction (un degré de raisonnement, une organisation claire des idées et un maniement grammatical et stylistique acceptable) et certaines techniques de rédaction pouvant contribuer à la réussite du candidat (phase de préparation, phase de rédaction et phase de révision)<sup>4</sup>.

Le test francophone, lui, n'est pas aussi explicite quant à la qualité de la rédaction (Laflamme et Berger 1988, 1993). Étant donné les limitations temporelles, les étudiants francophones devaient pouvoir concevoir, organiser et exprimer des idées, en conformité avec les règles de l'orthographe, de la grammaire et de la logique, en une rédaction d'une vingtaine de lignes. De plus, ils devaient se soumettre à une épreuve de dictée à trous qui évalue l'orthographe tant lexicale que grammaticale. Enfin, le test francophone comprenait une épreuve de compréhension dans laquelle l'étudiant devait lire des textes divers pour ensuite sélectionner, parmi un choix de phrases, celle qui correspondait le plus à l'idée exprimée. De surcroît, comme dans les tests de closure, l'étudiant devait sélectionner, parmi un choix phrastique, la séquence appropriée qui avait été éliminée du texte en question.

---

3 Annuaire de l'Université Laurentienne, p. 45

4 Pour de plus amples informations, voir Steven 1994.

Il va sans dire que le test, comme tout test d'ailleurs, soulève des problèmes et des interrogations de tous ordres. Outre les problèmes posés par l'absence de normalisation, sinon dans le contenu, du moins dans la forme, des questions peuvent être posées quant à l'objet et au processus de l'évaluation.

Quoi qu'il en soit, il est à signaler que, indépendamment du fait que l'évaluation ne soit pas identique d'une langue à l'autre, francophones et anglophones se distribuent de façon tout à fait comparable. Déjà en 1988, Laflamme et Berger (621) pouvaient écrire :

il est [...] intéressant de noter [...] 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.

La ressemblance des deux groupes linguistiques n'apparaissait pas seulement dans la distribution des résultats, elle se manifestait aussi dans une comparaison des formes même d'expression; et les auteurs d'écrire :

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'« erreur » 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 (632; souligné dans le texte).

Les auteurs concluaient alors à une influence de l'environnement social qui affectait les collectivités indépendamment

**Distribution des résultats au test de compétence linguistique  
selon l'année et la langue (1985-1994)<sup>5</sup>**

Date du test	Langue du test	Nombre de tests	% de personnes par résultat			
			1	2	3	4
avril 1994	français	2292	14,04	28,77	54,11	3,08
	anglais	587	29,81	59,80	10,05	0,34
septembre 1993	français	421	17,10	28,03	47,27	7,60
	anglais	1483	21,04	58,73	19,49	0,74
avril 1993	français	320	24,38	35,00	37,81	2,81
	anglais	595	31,26	59,83	8,24	0,67
septembre 1992	français	457	24,95	29,76	42,45	2,85
	anglais	1506	17,86	57,30	24,30	0,53
avril 1992	français	310	18,71	28,06	48,06	5,16
	anglais	571	27,50	55,17	16,99	0,35
septembre 1991	français	475	34,74	25,68	36,00	3,58
	anglais	1434	31,66	51,19	16,32	0,84
avril 1991	français	334	29,04	29,34	32,63	8,98
	anglais	589	44,14	49,41	6,45	0,00
septembre 1990	français	478	24,06	24,90	35,98	15,06
	anglais	1330	33,31	50,83	15,41	0,45
avril 1990	français	318	32,39	28,62	27,04	11,95
	anglais	479	33,19	48,64	17,75	0,42
septembre 1989	français	390	28,72	31,79	25,64	13,85
	anglais	1005	29,25	49,85	19,70	1,19
septembre 1988	français	300	30,33	30,67	24,33	14,67
	anglais	872	31,19	49,54	18,23	1,03
septembre 1987	français	195	26,15	28,72	45,13	
	anglais	488	38,52	59,43	2,05	
septembre 1986	français	129	24,81	22,48	52,71	
	anglais	417	32,13	66,19	1,68	
septembre 1985	français	176	34,09	40,34	25,57	
	anglais	533	21,01	73,55	5,44	

5 À partir de 1988, le test compte quatre notes possibles au lieu de trois.  
À cause de la ligne de conduite adoptée pour arrondir les pourcentages (à deux décimales), les sommes ne donnent pas toujours exactement 100%.

de la langue de communication. Outre qu'ils disposaient alors des informations qu'une enquête par questionnaire leur avait permis d'obtenir, leur jugement reposait en réalité sur deux années d'évaluation — 1985 et 1986. Depuis, l'Université Laurentienne n'a cessé de tester la compétence linguistique, de sorte qu'on dispose maintenant de résultats pour toute une décennie.

Or, ces résultats corroborent les conclusions de 1988. En général, francophones et anglophones réussissent le test dans des proportions tout à fait comparables. Si l'on excepte le test d'avril 1991 dont les résultats anglais détonnent, on n'observe pas d'écarts importants entre les deux groupes linguistiques. Sur dix ans, dans la catégorie 1, celle de la réussite, on constate des fluctuations où tantôt plus de francophones réussissent, tantôt plus d'anglophones. En gros, il n'y a que 25% des étudiants, qu'ils s'expriment en anglais ou en français, qui réussissent le test. On trouve davantage de francophones, il est vrai, dans la catégorie 4, celle où se classent les étudiants qui éprouvent les plus grandes difficultés; mais on peut attribuer le phénomène, comme cela a déjà été expliqué (Lafamme et Berger 1988), au fait qu'il est plus difficile d'être médiocre en anglais qu'en français — alors qu'il est aussi difficile en anglais qu'en français de réellement produire des informations. Il est encore vrai qu'on trouve plus d'anglophones dont la note est 2. On observe ainsi qu'environ 80% d'entre eux se classent dans les 1 ou 2. Les francophones, eux, obtiendront plus communément des notes 3. Ce qui fait que plus de 90% d'entre eux se répartissent entre les notes 1, 2 et 3. Cependant, il faut se rappeler que la réussite est 1 et que, sur dix ans, le taux de succès francophone s'apparente tout à fait à celui des anglophones. La distribution en deçà du 1 s'avère donc un faible indicateur de la probabilité de réussite. Si les étudiants qui s'expriment en anglais semblent plus communément près de la note de passage que ceux qui s'expriment en français, dans les faits, l'accession au niveau de la compétence telle qu'elle est définie par l'Université présente des statistiques du même ordre.

Cela dit, il serait sans doute prudent de maintenir l'hypothèse commune et persistante selon laquelle la minorité aurait

plus de difficulté à produire de l'information écrite, et cela bien que des travaux antérieurs aient fait état des similitudes des obstacles dans la rédaction pour les deux langues. Mais on ne pourra vérifier cette hypothèse qu'en effectuant une série d'études qualitatives approfondies où l'on comparera des compositions françaises et anglaises quant à la forme de leur production discursive pour chacun des quatre niveaux<sup>6</sup>.

Bien que les taux de succès fussent comparables sur une dizaine d'années, l'Université Laurentienne a cru bon d'uniformiser la procédure d'évaluation.

En septembre 1995, le test francophone ne comprend désormais plus qu'une rédaction à l'instar du test anglophone. Ce revirement fait suite à une recommandation du Comité sénatorial sur la compétence en rédaction que le Sénat de l'Université Laurentienne a adoptée en 1994. Par ailleurs, il met fin à une longue controverse sur l'absence de normalisation ou de modèle uniforme de test qui s'applique aussi bien aux anglophones qu'aux francophones.

Après dix ans d'évaluation de la « compétence linguistique » — de la compétence en rédaction, devrait-on dire — la crise de l'écriture demeure présente avec la même acuité, sinon avec plus. La crise de l'écriture est un phénomène répandu qui se remet à l'ordre du jour régulièrement en donnant lieu à des débats et à des analyses sur la compétence linguistique et sur l'enseignement/apprentissage des langues (Pierre, 1994). En Ontario, la question présente une double articulation puisque les débats et les analyses sont à la fois intralinguistiques et interlinguistiques. Alors que l'approche intralinguistique s'effectue dans les limites des normes universelles d'analyse, l'approche interlinguistique, ou comparative, devient aussitôt une question politique. Par exemple, est-il vrai, comme l'avancent un certain

---

6 Tâche à laquelle une équipe de recherche de la Laurentienne se consacre à l'heure actuelle.

nombre d'études, que les Franco-Ontariens accusent une dégradation de la compétence linguistique plus sérieuse que celle des Anglo-Ontariens ? Notre position à cet égard, nous l'avons indiqué, est infirmative (cf. tableau). Tout en constatant que le français parlé et écrit des Franco-Ontariens a ses particularités (Mougeon 1984, Mougeon et Béniak 1989 et 1991, Mougeon *et al.* 1980 et 1981, Cazabon 1984, Cazabon et Frenette 1980, etc.), étant donné la situation de contact de langues et le statut minoritaire du français dans un contexte majoritairement anglophone, nous soutenons — et bien que la prudence nous incite à rester ouverts à l'hypothèse inverse pour des fins d'analyses — que la compétence linguistique des Franco-Ontariens est, en général, semblable à celle des Anglo-Ontariens et à celle de toutes les jeunes générations du monde entier. Après tout, n'est-il pas vrai que tous les intervenants d'ici et d'ailleurs se posent les mêmes questions et que cette question est loin d'être limitée à notre époque ? Ce phénomène aussi bien synchronique que diachronique nous permet de poser de sérieuses hypothèses sur la convergence des formes d'expression, non seulement chez les anglophones et les francophones, mais aussi dans les autres sociétés. Il nous permet aussi de nous interroger sur les formes de la communication dans les sociétés masse-médiatisées.

Si cette préoccupation est quasi universelle, c'est qu'elle souligne le statut important que toutes les sociétés ne cessent de réserver à la maîtrise de la langue, particulièrement dans sa manifestation écrite. C'est dans cet esprit que le succès ou l'échec d'un système éducatif se mesure souvent par sa capacité à amener ses étudiants à atteindre cet objectif fondamental qui est la maîtrise de l'écrit.

Les recherches, tant présentes que passées, se fondent sur une acception commune de la langue. De tous temps, les modes de changements sociaux et d'enseignement sont comparables et les décisions qui sont prises pour remédier à la crise de la langue répondent à des impératifs d'ordre idéologique plutôt que scientifique. Ces décisions sont souvent fondées sur une conception simpliste de ce qu'est l'apprentissage de la langue : un simple apprentissage des mécanismes élémentaires (vocabu-

laire, orthographe, grammaire). Cette conception, qui privilégie une compétence abstraite formelle (Chomsky 1965) et qui ne prend pas en considération les variables sociales, les modes d'utilisation de la langue propres à chaque époque ou contexte situationnel et les processus d'apprentissage, favorise des apprentissages élémentaires qui négligent la lecture, la compréhension et les processus de production de l'écrit (Helbo 1992). En fait, en mettant l'accent sur la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire, on privilégie la manifestation concrète et visible de la langue aux dépens de l'intégration et de l'appropriation des connaissances scientifiques (Pierre 1994).

La crise que nous vivons est l'expression de l'évolution du statut de l'écrit dans le monde moderne et particulièrement dans le marché du travail. Elle est aussi le résultat de l'échec de l'école à répondre aux nouveaux impératifs de la société dictés par ces nouveaux modes d'utilisation de l'écrit.

Afin de mieux saisir les fondements de la situation actuelle, il convient d'examiner l'évolution du statut de l'écrit. Malgré les progrès marquants de la recherche, l'absence de consensus sur ce que la maîtrise de l'écrit et son acquisition supposent constitue l'une des causes qui continuent à semer la confusion parmi les divers intervenants. Ainsi, presque partout dans le monde, on assiste au retour des controverses entourant l'orthographe, à la multiplication des tests de compétence linguistique adoptés comme tests d'entrée ou de sortie dans les universités et à la mise sur pied de cours et de cliniques de renforcement linguistique fondés sur la notion traditionnelle de langue. Par contre, aux États-Unis par exemple, on développe des programmes axés sur le développement des habiletés d'étude, de compréhension et de production de textes reliés aux domaines du savoir (Russel 1987, 1990). À ce sujet, Pierre (1994 : 24) remarque que

[...] la connaissance de la grammaire et de l'orthographe ainsi que la capacité de décoder en lecture (lire au sens courant du terme, sans nécessairement comprendre ce qu'on lit), sont considérées comme des habiletés de bas niveau parce qu'elles se limitent au traitement en surface du code écrit. À l'opposé, comprendre et produire des

textes dans des domaines de connaissances complexes impliquent le recours à des stratégies cognitives de traitement des connaissances, d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes qui supposent que l'individu possède un bagage de connaissances sur le monde riche et structuré, une connaissance des structures et du fonctionnement de la langue ainsi qu'une certaine capacité de gérer ses processus.

C'est ainsi que la création du programme de *Langue intégrée aux programmes/ Writing Across the Curriculum* à l'Université Laurentienne, en 1988, vient endosser cette nouvelle conception qui établit un lien nécessaire entre l'apprentissage de la langue et les processus cognitifs, entre développement de la langue et développement de la pensée (Applebee 1984, Applebee et Langer 1987, Moffet 1968, Emig 1971, Shafer 1981, Maimon 1988, Steven 1994, Corbeil 1994). Toutefois, étant donné que l'expérience laurentienne en est encore à ses premiers pas, on devrait s'attendre à ce que l'approche se raffine et que des recherches scientifiques contextuellement adaptées se fassent.

Ce changement radical ne signifie pas que l'ère de l'enseignement formel de la langue soit révolue, mais plutôt qu'il est insuffisant pour amener l'étudiant à apprécier et à acquérir la diversité et la complexité de l'expression linguistique. Dans un monde d'information globale, où la communication écrite et spécialisée est la règle, l'appropriation d'un « capital » sociolinguistique devient « une arme en vue de l'action » (Bourdieu 1975, 1981), un moyen de se tailler une place dans le monde du travail.

À l'approche du XXI<sup>e</sup> siècle, nous assistons à des bouleversements majeurs tant au niveau du rythme de l'évolution que de l'importance accrue réservée à l'écrit dans tous les domaines de l'activité sociale, même de ceux où les qualifications requises pour occuper un emploi sont minimales, ce qui est de nature à modifier la conception même de la compétence linguistique qui se traduit non seulement par une compétence générale au niveau de l'écrit, mais bien par une compétence multivariée

(registres sociaux et professionnels, habiletés cognitives, etc.). Ainsi, Pierre (1994 : 35-6) soutient que

[l']expansion [...] des moyens de communication couplée à l'introduction des technologies informatiques et à la mondialisation des échanges [...] ont [sic.] pour effet que la fonction essentielle de la communication devient de plus en plus l'échange d'informations, ce qui suppose de la part des interlocuteurs une maîtrise de plus en plus grande des processus de traitement de l'information. Les fonctions cognitives ont pris le pas sur les fonctions sociales [...]. Par ailleurs, [...] ces moyens de communication n'ont pas remplacé l'écrit. Au contraire, l'écrit étant plus approprié pour les communications à distance et mieux adapté aux fonctions cognitives que l'oral, il occupe une place grandissante dans notre société en même temps qu'il sert des fonctions de plus en plus variées et qu'il s'adapte à des médiums et à des contextes de communication différents.

Ces bouleversements sont, par ailleurs, à la base des controverses qui entourent l'état de l'enseignement de la langue dans les écoles, traditionnellement et, plus récemment, dans les universités. Étant donné les changements majeurs dans les domaines de la communication et l'entrée en force de la communication cybernétique qui risquent de creuser le fossé qui sépare peuples et individus, riches et pauvres, il devient de plus en plus clair que le système éducatif se doit de réviser ses méthodes et ses convictions en matière d'enseignement de la langue pour que l'apprentissage de la langue fasse la transition nécessaire d'une fin en soi à un moyen privilégié de développement cognitif et d'apprentissage. La réussite dans tous les domaines d'activités devient ainsi fonction de la maîtrise de la langue.

L'évaluation, pour sa part, doit s'adapter aux nouvelles exigences dictées par la société de communication. La maîtrise de la langue ne se limite plus à la maîtrise des rudiments de celle-ci; elle est désormais un réseau d'habiletés fondé sur l'interconnection du linguistique, du cognitif et du social, car la langue n'est plus simple médium, elle est environnement, elle est l'être du communicateur en ce sens qu'elle rejoint toutes ses

dimensions. La langue n'est plus du sujet communicant, elle est de toute la société à l'intérieur de laquelle circulent les idées.

## RÉFÉRENCES

- Applebee, A.N. et J.A. Langer (1987). *How Writing Shapes Thinking : A Study of Teaching and Learning. Research Report No 22*. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English, 286-205.
- Applebee, A.N. (1984). *Contexts for Learning to Write*. Norwood, New Jersey : Alex Publishing Corporation.
- Babe, Robert E. (1985). *Cable Television*. Dans James H. Marsh (ed.), *The Canadian Encyclopedia* (v.1, pp.311-312). Edmonton, Alta : Hurtig Publishers.
- Bourdieu, P. (1981). Ce que parler veut dire. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, pp. 95-112
- Bourdieu, P. (1981). Le marché linguistique. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, pp. 121-137.
- Bourdieu, P. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de recherche en sciences sociales*, pp. 2-23.
- Cazabon, B. (1984). Pour une description linguistique du fait français en Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 6, 69-93.
- Cazabon, B. et N. Frenette (1980). *Le français parlé en situation minoritaire*, vol. 2. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass : M.I.T. Press.
- Corbeil, R. (1994). Introduction au programme LIP. *Série monographique en sciences humaines 1*. Sudbury : Université Laurentienne, pp. 205-208.
- Helbo, A. (1992). Évaluer la compétence linguistique. Problèmes et méthodes. *Évaluation et enseignement des langues. Hommages à Frans Van Passel*. Bern : Peter Lang, pp. 35-55.
- Laflamme, S. et J. Berger (1993). Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social. *Revue du Nouvel-Ontario*, 13/14, 133-154.
- Laflamme, S. et J. Berger (1988). Compétence linguistique et environnement social. *La revue canadienne de langues vivantes* 4(4), 619-638.

- Maimon, E. (1988). Cultivating the Prose Garden. *Phi Delta Kappan* 69.10, 734-739.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston : Houghton Mifflin.
- Mougeon, R. (1984). Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens. *Langue et société*, 13, 17-20.
- Mougeon, R. et É. Beniak (1991). *Linguistic Consequences of Language Contact and Restriction. The Case of French in Ontario, Canada*. Oxford : Clarendon Press.
- Mougeon, R. et É. Beniak (éd.) (1989). *Le français parlé hors Québec. Aperçu sociolinguistique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mougeon, R., C. Brent-Palmer, M. Bélanger et W. Cichocki (1980). *Le français parlé en situation minoritaire*. vol. 1. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Mougeon, R., D. Green, M.C. Truong et G. Marwick (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 12<sup>es</sup> et 13<sup>es</sup> années*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Pierre, R. (1994). De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Série monographique en sciences humaines 1*. Sudbury : Université Laurentienne, pp. 21-50.
- Russell, D. R. (1987). Writing Across the Curriculum and the Communications Movement : Some Lessons from the Past. *College Composition and Communication*, 38, 184-194.
- Russel, D.R. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective : Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Shafer, R.E. (1981). A British Proposal for Improving Literacy. *Educational Forum*, 46.1, 81-96.
- Steven, L. (1994). The Grain of Sand in the Oyster. Competency Testing as a Catalyst for Attitude Change at the University. *Human Sciences Monograph Series 1*. Sudbury : Laurentian University, pp. 51-78.
- Université Laurentienne (1994). *Annuaire 1994-1995*. Sudbury : Presses de l'Université Laurentienne.