

# LANGUE et société

N° 9 Printemps 1983

## L'AUSTRALIE : 140 ETHNIES, 90 LANGUES ET UNE RÉVOLUTION CULTURELLE

Albert Jaime Grassby

3

## Les tests de langue seconde : que mesurent-ils ?

Raymond LeBlanc

10

## Le magnifique français de mon pays

Roch Carrier

14

## La germanophonie canadienne : 300 ans d'histoire

Georg K. Weissenborn

16

Lettres à la rédaction

20

tion et d'opinion, est une publication trimestrielle du Commissaire aux langues officielles, Max Yalden. Elle a pour objet d'alimenter la réflexion et de servir de tribune pour l'examen des grandes questions linguistiques qui se posent au Canada et à l'étranger.

Les opinions exprimées ne reflètent pas nécessairement celles du Commissaire et n'engagent que leurs auteurs.

#### Comité consultatif

Nick Ardanaz

*Principal de l'école élémentaire Kennedy, Colombie-Britannique.*

Henry Best

*Recteur de l'université Laurentienne, Ontario.*

Jean-Denis Gendron

*Directeur du Centre international de recherche sur le bilinguisme de l'université Laval, Québec.*

John Godfrey

*Recteur de l'Université de King's College, Nouvelle-Écosse.*

John Gray

*Chef du bureau d'Ottawa du Globe and Mail, Ontario.*

Manon Vennat

*Vice-président à l'administration  
et Chef du contentieux,  
AES Data Ltée, Québec.*

Bernard Wilhelm

*Professeur titulaire,  
Université de Regina, Saskatchewan.*

*Langue et société* est une réalisation de la Direction de l'information du Bureau du Commissaire aux langues officielles. Directrice : Christine Sirois; rédactrice en chef : Marie-Andrée C.-Renaud; production : Roslyn Tremblay.

Les lecteurs sont invités à faire part de leurs commentaires et suggestions à la rédaction à l'adresse suivante : Rédactrice en chef, Bureau du Commissaire aux langues officielles, Ottawa, Canada K1A 0T8, tél. : (613) 995-7717.

Le Bureau du Commissaire se fera un plaisir de fournir des exemplaires gratuits de la revue sur simple demande.

La reproduction des articles est autorisée à condition que la source en soit citée intégralement.

©Ministre des Approvisionnements et Services Canada  
1983

Imprimé au Canada

## Note de la rédaction

Une «révolution culturelle» a permis aux divers groupes linguistiques australiens de faire respecter leurs singularités et de s'exprimer dans leurs langues. Albert Jaime Grassby nous fait connaître cette intéressante page d'histoire dont il est lui-même, depuis plus de dix ans, un des acteurs importants.

Le second article nous ramène au Canada où le linguiste Raymond LeBlanc fait le point sur les examens de connaissances linguistiques. Quelle est donc la portée véritable de ces tests qui, en plus de mesurer la capacité de communiquer des candidats, risquent parfois de modifier sensiblement leur carrière?

Le français du Québec soulève à l'occasion des commentaires aigres-doux de la part de ceux qui ne le connaissent pas vraiment. L'écrivain Roch Carrier fait ici allusion aux détracteurs du parler québécois dans un texte plein de charme et d'humour.

Pour sa part, Georg K. Weissenborn retrace l'histoire des Canadiens d'origine germanique depuis qu'ils se sont installés en Amérique du Nord, au 17<sup>e</sup> siècle. L'universitaire torontois analyse également leur situation linguistique courante et tente de voir quels défis leur réserve l'avenir.

En dernier lieu, la rédaction invite ses lecteurs à répondre à un questionnaire spécialement préparé à leur intention. Il s'agit, pour *Langue et société*, de mieux connaître les attentes de son public et d'y répondre le plus adéquatement possible.

COMMISSAIRE AUX LANGUES  
OFFICIELLES  
COMMISSIONER  
OF OFFICIAL LANGUAGES



*Parce qu'elle a accueilli au 20<sup>e</sup> siècle plus d'immigrants par habitant que tout autre pays, l'Australie a subi une transformation radicale. Ses gouvernements et ses systèmes scolaires reconnaissent aujourd'hui la diversité culturelle et linguistique de la population, abandonnant toute prétention à un héritage exclusivement britannique et tout dessein d'assimilation.*



Après avoir servi son pays comme député, puis comme ministre de l'Immigration, **Albert Jaime**

Grassby a été pendant sept ans Commissaire aux relations communautaires de l'Australie. Une de ses publications, *The Morning After*, est consacrée au racisme en politique. L'évolution sociale, culturelle et linguistique de l'Australie n'a donc plus de secrets pour lui.

## Le plus jeune peuple de la terre

ALBERT JAIME GRASSBY

**A**vec 15 millions d'habitants, 140 ethnies, 90 langues et 80 religions, l'Australie est de toute évidence l'une des grandes mosaïques humaines du monde. Cette réalité démographique a suscité, au début des années 70, une révolution culturelle qui, pour ne pas avoir eu les échos de celle de la Chine, se poursuit toujours et promet de transformer de façon plus durable la société australienne. Presque tous les aspects de la vie australienne furent touchés, mais c'est à un système d'enseignement conçu en fonction du multiculturalisme et à la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle du pays qu'il faut surtout en attribuer le succès.

À l'instar du Canada, l'Australie a été une colonie britannique, assujettie, comme il se devait, à la règle de l'assimilation. Pour maintenir le mythe de l'homogénéité, fondement de cette politique, l'on a répété, envers et contre tous, que l'Australie était à 98 pour cent « britannique ». Ce chiffre correspondait en un sens à la réalité politique, mais aucunement à la réalité ethnique. Il aurait fallu, pour le maintenir, considérer comme « britanniques » tous les natifs de l'Australie (peu importe leur origine), les personnes naturalisées ainsi que les immigrants venus des 50 pays qui constituaient à l'époque l'Empire britannique.

Dès leur jeune âge, les enfants apprenaient que le capitaine Cook avait « découvert » l'Australie et que prisonniers, explorateurs et colons britanniques avaient, de façon tout à fait pacifique, créé une nouvelle nation. On ne leur disait absolument rien d'au moins six grandes batailles, des 20 000 morts survenues dans des luttes de toutes sortes et de l'éradication à peu près complète des peuples fondateurs.

Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que la connaissance d'une langue autre que l'anglais ait été considérée presque comme un acte d'hostilité envers l'État. De leur côté, les Aborigènes et leurs langues étaient censés s'annihiler, tandis que les personnes dont la langue maternelle n'était pas celle de Shakespeare ne pouvaient avoir que la honte ou l'effacement en partage.

L'enseignement « culturel » dispensé par les écoles publiques gravitait autour de la royauté britannique et des exploits de l'Empire. L'apprentissage d'une langue dite étrangère était réservé à l'élite qui poursuivait des études universitaires, encore qu'elle ne dépassait guère le niveau purement théorique puisqu'il ne s'agissait, somme toute, que de réussir l'examen. Les seules langues enseignées, ou à peu près, étaient le latin, le grec ancien, le français et l'allemand, toutes acceptables et respectables car elles étaient au programme des écoles privées d'Angleterre.

Mais parce qu'elle a accueilli au XX<sup>e</sup> siècle plus d'immigrants par habitant que tout autre pays, l'Australie subit, depuis 25 ans, une transformation radicale. Les Australiens constituent à l'heure actuelle le plus jeune peuple de la terre; 40 pour cent d'entre eux sont des immigrants et ils forment, sans compter Israël, le plus fort contingent de travailleurs nés à l'étranger.

### 1973 : une doctrine nouvelle

C'est pour tenir compte, d'une part, des changements majeurs qu'a connus la société australienne et, d'autre part, de la diversité étouffée en vain dans le passé, que l'on a proclamé officiellement en 1973, dans un document préparé en vue du colloque sur la stratégie pour l'an 2000 de l'institut Cairnmillar et intitulé *L'Australie face à l'avenir*, la nouvelle doctrine de la société multiculturelle. Celle-ci fut promptement adoptée par les gouvernements des États australiens et continue d'être appliquée par l'administration nationale actuelle.

Cette doctrine s'insérait en fait dans la quête d'indépendance et la nouvelle perception politique et culturelle de l'Australie. Elle faisait également suite à l'échec de la théorie traditionnelle du « creuset » des États-Unis où l'assimilation, menée à fond de train pendant trois siècles, avait supprimé langues, cultures et patrimoines divers et abouti à des tensions qui se sont traduites par des villes en flammes et des incarcérations multiples. D'ailleurs dans les années 70, les États-Unis et le Canada ont eux aussi abandonné cette notion en faveur du principe du multiculturalisme.

Avant d'examiner les progrès marqués par la révolution culturelle australienne en matière de langue et de culture, il conviendrait de comparer la situation qui régnait dans nos deux pays à l'époque pré-révolutionnaire. Au Canada, les deux principales ethnies sont venues de France et de Grande-Bretagne et, depuis la Confédération de 1867, l'on y a toujours reconnu l'existence d'au moins deux langues et deux cultures.

Le Canada et l'Australie ont toutefois continué à défendre et à appliquer des mesures d'assimilation. Voici par exemple ce que dit de la situation canadienne de l'époque l'historien Blair Neatby, dans une publication du Bureau du Commissaire aux langues officielles du Canada :

Les premières décennies des années 1900 sont celles de l'industrialisation et de la laïcisation du Canada. Le patriotisme canadien se mesure toujours par le degré de loyauté à l'Empire britannique. C'est en outre l'époque d'une immigration massive qui aboutit à l'implantation dans l'Ouest de groupes ethniques d'origines diverses... et qui ne va pas sans soulever de sérieuses inquiétudes quant à ses conséquences pour l'identité culturelle des provinces occidentales. La situation linguistique canadienne varie d'une région à l'autre, mais on retrouve partout une constante : l'anglais doit favoriser l'assimilation, ou tout au moins rassembler les collectivités autour d'une langue commune, et l'école publique sera l'instrument de cette « anglo-homogénéisation ».<sup>1</sup>

Même situation en Australie où l'on insistait cependant davantage sur l'anglo-homogénéisation et où la politique d'assimilation était appliquée d'une façon presque fanatique, niant la valeur de tous les groupes sauf un. À cause des origines mêmes de la population, le conflit culturel a pris une tournure beaucoup plus violente qu'au Canada, où l'affrontement anglo-français a au moins abouti à la reconnaissance du fait français.

#### La composition ethnique

Au point de vue démographique, ce sont les Irlandais et non les Français, qui occupent le deuxième rang en

Australie. Si l'Angleterre entretient depuis fort longtemps avec la France une relation pacifique et est son alliée depuis près de deux siècles, ses rapports avec l'Irlande, au cours de la même période, ont été belliqueux et le conflit est loin d'être réglé.

*L'Australie est plus irlandaise que les États-Unis ou le Canada, car les Irlandais forment 2,5 pour cent de sa population totale.*

Les soulèvements et les affrontements des Irlandais d'Australie se sont soldés par un échec. Ne jouissant pas d'une force assez importante pour appuyer leurs revendications linguistiques, culturelles et religieuses, ils avaient été à toutes fins utiles abandonnés à leurs propres moyens dans une colonie britannique de l'Asie du Sud-Est. Aujourd'hui, cependant, l'Australie apparaît plus irlandaise que les États-Unis ou le Canada, car les Irlandais représentent 2,5 pour cent de la population totale.

Les Allemands viennent en troisième place; 10 pour cent environ de tous les Australiens sont de souche germanique. Mais les deux guerres mondiales ont presque anéanti les programmes linguistiques et culturels, la législation ayant frappé d'interdits, sous peine d'amende ou d'emprisonnement, sinon les deux, l'acte « odieux » d'enseigner une langue autre que l'anglais.

Plus d'un million d'Australiens sont de descendance italienne et, après l'anglais, l'italien est la langue la plus parlée au pays. Viennent ensuite les personnes d'origine grecque, au nombre de 600 000. Le grec se classe, au second rang comme langue communautaire et Melbourne, la deuxième métropole australienne, est la troisième ville « grecque » au monde après Athènes et Thessalonique.

L'Australie compte aussi plus d'habitants d'origine maltaise que la république de Malte elle-même. Cependant, considérés comme sujets britanniques

anglophones à l'époque de l'anglo-homogénéisation, ils ont tellement perdu leur identité que l'on projette, à cause de l'inexactitude des dossiers australiens, de déterminer à Malte même le nombre de personnes ayant émigré en Australie au cours des ans.

Quant à la composante asiatique, elle fait partie depuis fort longtemps de l'histoire de l'Australie. Le peuple de Macassar a entretenu pendant six siècles des liens avec l'Australie du Nord et l'a enrichie, dans un climat de paix et de bonne volonté, de sa langue, de ses techniques et de ses apports démographiques.

Les Chinois, venus surtout de Canton, qu'un historien australien a appelés les « Irlandais de Chine », formaient, au siècle dernier, la troisième ethnie de l'Australie orientale. En effet, au début des années 1900, le quart de la population de Sydney était chinoise. Mais, victime de persécutions, d'exterminations et de mesures interdisant aux membres de leurs familles de se joindre à la population active, ce groupe a considérablement diminué. Pour montrer à quel point les Sino-australiens devaient éviter de se faire remarquer, signalons que, durant les années 20, un distingué avocat de l'État de Victoria interdisait à sa famille de parler chinois ou d'utiliser un nom autre que leurs noms anglais. On rappelle aussi le cas de ce marchand de Sydney qui, au début du siècle, s'est joint aux Calédoniens et s'est mis à porter le kilt et à jouer au cricket.

Enfin, sortis du ghetto culturel, les Chinois ont vu leur nombre doubler en 20 ans. On peut même écouter des émissions en chinois à la radio et à la télévision et lire dans les journaux du pays des articles écrits dans cette langue.

*Plus d'un million d'Australiens sont de descendance italienne et, après l'anglais, l'italien est la langue la plus parlée au pays.*

L'une des conséquences les plus considérables de cette évolution a été la reconnaissance des langues et des cultures aborigènes, qui représentent environ deux pour cent de la population. Après 150 ans de conflits et deux générations de paternalisme destiné à « adoucir les derniers jours d'un peuple agonisant », les 500 000 Aborigènes originaux, répartis en 574 nations parlant autant de langues, n'étaient plus que 50 000 il y a 25 ans. On prévoit maintenant revenir, en l'an 2000, au nombre initial.

Les affrontements culturels furent beaucoup plus farouches en Australie qu'au Canada et l'anglo-homogénéisation imposée de façon beaucoup plus catégorique. C'était la doctrine de la race et de la langue uniques. Le dernier massacre de peuplades aborigènes a eu lieu en 1926, l'année même de ma naissance.

*La presse australienne publie une centaine de journaux en douze langues, y compris, pour la première fois en 100 ans, deux bulletins de nouvelles en chinois.*

Il fallait donc que la révolution culturelle se fasse rapidement, de façon intensive et dans toutes les couches de la société, si l'on voulait éviter la violence qui accompagne de nos jours les affrontements en matière de droits fondamentaux.

Il existe désormais, à l'échelle fédérale et dans les États de la Nouvelle-Galles-du-Sud, de Victoria et de l'Australie-méridionale, des administrations dites ethniques qui ont précisément pour vocation de faire valoir la nature multiculturelle de la société.

Le bureau du Commissaire aux relations communautaires est tenu de veiller à ce que tous les Australiens puissent parler leur langue et vivre selon leur culture. L'Australie-occidentale vient pour sa part de nommer son premier agent des affaires ethniques, tandis que la Tasmanie a

fait savoir qu'elle avait pris des initiatives dans ce domaine. Enfin, le système scolaire du Queensland a accompli des progrès sensibles au chapitre des programmes linguistiques et culturels.

#### La part des médias

Les médias eux-mêmes sont entrés dans la danse. Désormais, ce n'est plus seulement à Sydney et à Melbourne que l'on peut suivre des émissions diffusées dans 52 langues différentes, mais aussi à Adélaïde (qui, à bien des égards, a été à l'avant-garde de ce mouvement), Perth, Canberra, Brisbane et Hobart. Les Aborigènes diffusent aussi régulièrement dans leurs langues.

La presse australienne publie une centaine de journaux dans douze langues, y compris, pour la première fois en cent ans, deux bulletins de nouvelles en chinois. Même les journaux anglais se sont mis de la partie. En effet, trois journalistes de Sydney, Melbourne et Adélaïde rédigent une « chronique ethnique ». Les journaux comprennent aussi des sections bilingues; ainsi lors du tremblement de terre à Friuli, il y a deux ans, ils ont donné en italien la liste des morts et des blessés. Cela contrastait nettement avec l'attitude passée.

#### Ventilation, selon l'origine ethnique, des élèves d'une école urbaine typique.\*

Origine	%**
Italienne	40,0
Grecque	17,8
Anglo-saxonne	16,0
Libanaise	7,5
Portugaise	2,15
Asiatique	1,7
Maltaise	1,35
Yougoslave	1,35
Mauritienne	,9
Pakistanaise	,45
Polonaise	,45
Guyanaise	,45
Espagnole	,45
Égyptienne	,45

\* École de East Thornbury, banlieue de Melbourne.

\*\* Comme ce tableau constitue une approximation, le total des pourcentages n'égale pas 100.

*Les stations privées de télévision ont commencé à offrir des émissions orientées vers les Australiens d'origine italienne et grecque.*

Pour sa part, le gouvernement national a respecté son engagement de mettre en ondes des émissions de télévision destinées aux groupes minoritaires. La programmation multiculturelle est transmise de Sydney et de Melbourne. Même les stations privées de télévision ont commencé à offrir des émissions orientées vers les Australiens d'origine italienne ou grecque. Enfin, la radio commerciale a mis fin à sa tendance à l'unilinguisme, et a maintenu les émissions en italien et dans d'autres langues ayant survécu à l'obscurantisme.

Les éditeurs viennent de se rendre compte que les jeunes Australiens représentent diverses ethnies et que près de 700 000 d'entre eux parlent une langue autre que l'anglais au moment de commencer l'école.

#### La solution : l'enseignement

À la lumière des initiatives prises par le Bureau du Commissaire aux relations communautaires, tous les États australiens de même que les Territoires du Nord et de la Capitale, ont adopté le principe de l'enseignement multiculturel et mis en oeuvre des programmes en ce sens. L'Australie-méridionale remporte la palme à cet égard, puisque la moitié de ses écoles primaires offrent aux élèves la possibilité d'apprendre une langue seconde.

Il y a deux sortes de cours : ceux qui visent le maintien de la langue des enfants parlant déjà une autre langue que l'anglais, comme le grec ou l'italien et ceux qui sont conçus pour les petits Anglophones. Ces derniers ont généralement le choix de plusieurs langues, dont l'irlandais, qui est souvent la langue ancestrale de beaucoup d'entre eux.

De leur côté, les écoles catholiques, qui regroupent de 25 à 30 pour cent

de la population scolaire, offrent un vaste éventail de programmes multiculturels. Enfin, près de 100 000 petits Australiens fréquentent les écoles dites ethniques — qui se tiennent l'après-midi, en soirée ou en fin de semaine — où une trentaine de langues sont utilisées.

En ce qui concerne les Aborigènes, les écoles ont pris récemment diverses initiatives destinées, d'une part, à sensibiliser tous les enfants à la culture de ces peuples et d'autre part, à faire connaître aux jeunes Aborigènes leurs langues et leurs cultures.

Alors que j'étais Commissaire aux relations communautaires de l'Australie, j'ai toujours cru que nos écoles pouvaient constituer des bancs d'essai de la tolérance. Au moment où j'ai été nommé, en vertu de la Loi de 1975 sur la discrimination raciale, j'ai choisi de faire de l'enseignement, notamment celui de la langue et de la culture, le principal instrument de lutte contre le fanatisme et la discrimination raciale.

C'est dans cet esprit qu'ont eu lieu dans tout le pays, des conférences destinées à solliciter l'appui des États et des autorités scolaires catholiques et indépendantes en vue d'établir de nouveaux programmes linguistiques et culturels adaptés à un milieu scolaire multiculturel et polytechnique.

L'expérience a bien montré que les relations communautaires étaient au mieux dans les écoles primaires qui avaient adopté des programmes de langue et de culture secondes destinés à tous les élèves, indépendamment de leur origine. C'est précisément ce que j'ai signalé dans mes six rapports annuels présentés au Parlement australien pour faire valoir l'importance de la langue comme moyen de combattre la discrimination.

Il existe divers types de programmes bilingues. Les enfants peuvent, par exemple, suivre les cours dans leur langue maternelle jusqu'à la troisième année tout en étudiant simultanément l'anglais. Une autre façon de procéder est de faire de l'anglais, dès le premier jour, la principale langue d'enseignement, quitte à introduire immédiatement

la ou les langues de la communauté intéressée.

#### Appui des parents

Afin de sonder leur opinion sur l'enseignement de la langue seconde au primaire, mon Bureau, alors que j'étais Commissaire aux relations communautaires a effectué une enquête auprès des associations de parents et d'enseignants de l'Australie. Notre but était de veiller à ce :

- que les élèves ne perdent pas leur patrimoine;
- qu'ils ne soient pas aliénés de leurs parents faute d'une langue commune;
- que le processus de conceptualisation ne soit pas retardé parce que l'élève ne possède qu'une connaissance insuffisante de l'anglais et de sa langue maternelle.

*Les éditeurs viennent de se rendre compte plus de 700 000 jeunes Australiens représentant diverses ethnies parlaient une langue autre que l'anglais au moment de commencer l'école.*

La majorité s'est prononcée en faveur de l'enseignement de la langue seconde au primaire, où, d'après des travaux de recherche, une langue s'apprend plus facilement et plus durablement qu'au secondaire.

L'Australie a mis à l'essai des initiatives linguistiques de toutes sortes. De plus en plus d'écoliers apprennent des langues populaires, le nombre d'établissements dits ethniques ne cesse de croître et les inscriptions y augmentent constamment. L'on vient en outre d'établir un nouveau lien entre certaines écoles primaires et ethniques par l'adoption de ce qu'on appelle les programmes d'« insertion ».

Administrés par des organismes communautaires, de concert avec des externats reconnus, et financés par le Programme des écoles ethniques de la Commission scolaire, ces

programmes se distinguent tout à fait de ceux qui sont dispensés dans les écoles ethniques après les heures de classe normales.

Il s'agit, dans ce cas, de desservir, non pas une clientèle linguistiquement homogène, mais plutôt un groupe multi-ethnique. Dans l'État de Victoria, 28 000 élèves de l'école primaire apprennent l'italien grâce aux programmes d'insertion dont s'occupent surtout l'Association d'assistance italienne. Signalons qu'environ 70 pour cent des participants ne sont pas d'origine italienne.

Il est clair que ces programmes constituent un excellent moyen d'enseigner à tous les langues communautaires. Ils favorisent également la collaboration entre groupes ethniques et l'amélioration des méthodes d'enseignement utilisées dans le système actuel.

#### Les Aborigènes : un cas à part

Après en avoir été exclues pendant 200 ans, les langues et les cultures aborigènes commencent maintenant à être enseignées dans les écoles australiennes. Même s'ils ne constituent que deux pour cent de la population totale, les Aborigènes ont des revendications spéciales à titre de peuples fondateurs. Installés dans ce continent depuis quelque 40 000 ans, ils représentent la plus vieille civilisation encore existante.

La Nouvelle-Galles-du-Sud, l'État le plus ancien et le plus peuplé de l'Australie, vient tout juste d'adopter un programme élaboré par les Aborigènes, en collaboration avec le ministère de l'Éducation. Il a pour objectif principal de veiller à ce que toutes les écoles présentent judicieusement l'histoire, la culture et le patrimoine de l'Australie aborigène. Il s'agit de familiariser les enfants d'autres origines ethniques avec l'histoire des premiers Australiens et à lutter contre le fanatisme et les stéréotypes qui ne servent qu'à creuser le fossé entre les collectivités.

Cette initiative vise aussi à sensibiliser les jeunes Aborigènes à leur ascendance et à renforcer leur amour-propre. Leur histoire et leur identité ont, en effet, grandement souffert des défaits du passé, du racisme dont étaient imprégnés les manuels scolaires et de

la subjectivité avec laquelle tous les événements les intéressants y ont été décrits.

Pour sa part, l'État de Victoria s'est employé à mettre en oeuvre des initiatives nouvelles, par l'intermédiaire de son comité consultatif sur l'éducation aborigène. Formé de bénévoles, cet organisme travaille en étroite collaboration avec les Services d'éducation aborigène, une division du ministère de l'Éducation de l'État. Cette dernière comprend 20 employés, dont tous, sauf deux, sont des Aborigènes, et une cinquantaine d'aides-enseignants autochtones. Leur principale fonction consiste à faire participer la collectivité aborigène à la vie scolaire, à présenter des études aborigènes ou à fournir l'aide voulue, à mettre au point du matériel didactique pour ces cours et à aider les enfants dans leurs études.

Les Services d'éducation aborigène emploient aussi sept enseignants-ressources qui voyagent constamment aux quatre coins de l'État. Leur tâche

est de conseiller les collectivités en matière d'enseignement, de les aider à s'épanouir comme elles l'entendent et de donner certains cours liés aux programmes para-scolaires.

Il existe actuellement, dans l'État de Victoria, 11 localités ayant leur propre comité ou coopérative d'éducation aborigène. Ces groupes sont composés surtout de personnes à scolarité très limitée qui veulent donner à leurs enfants toutes les chances possibles. La participation aborigène au système d'éducation est fort impressionnante. Elle vient en grande partie d'enseignants, bénévoles ou très peu rémunérés, qui donnent leur avis sur le matériel approprié, font des conférences dans les écoles et prennent part à la formation en cours d'emploi. Ils aident aussi les professeurs à régler les problèmes de racisme à l'école et font vivre la culture aborigène en présentant son histoire et en mettant en lumière ses particularités eu égard, notamment, aux relations familiales et aux possessions matérielles. Pour aider les enfants qui

sont sur le point d'entrer au secondaire à se rattraper en matière de calcul, de lecture et d'écriture, on organise à leur intention des camps de transition.

Le milieu de l'enseignement aborigène de Victoria connaît actuellement un bourdonnement d'activités souvent novatrices. Quoique les Aborigènes se consacrent pleinement à leur travail, ils donnent rarement la pleine mesure d'eux-mêmes. On ne connaît pas la cause exacte de cette anomalie, mais sans aucun doute, la pauvreté et la maladie y sont pour beaucoup. Selon les statistiques établies par le service de santé de Fitzroy, il existe, chez les adultes, un taux de morbidité élevé et un niveau d'instruction et de spécialisation plutôt faible. D'après cette enquête, seulement 40 pour cent de la population de la région visée a terminé des études primaires, 44 pour cent des travailleurs n'ont aucune spécialisation ou ne sont que semi-spécialisés et 27 pour cent vivent de prestations sociales. En outre, 18 pour cent seulement de la main-d'oeuvre



aborigène est spécialisée, bien que ne comprenant aucun professionnel.

Compte tenu de leur situation socio-économique et des préjugés dont ils sont victimes, il n'est pas étonnant que les écoliers aborigènes aient peine à donner leur plein rendement. C'est précisément pour surmonter ces problèmes qu'un grand nombre d'adultes s'emploient avec acharnement à améliorer leurs perspectives d'avenir.

### Un cas vécu

Les initiatives linguistiques et culturelles prises dans diverses écoles de l'État de Victoria reflètent assez fidèlement le travail de défrichage accompli partout en Australie. Celles de l'école primaire de Ferntree Gully, dont les élèves sont à 88 pour cent anglo-australiens, donnent une excellente idée de ce qui se fait à cet égard.

*Après en avoir été exclues pendant 200 ans, les langues et les cultures aborigènes commencent maintenant à être enseignées dans les écoles australiennes.*

Cet établissement s'est en effet donné pour politique que « tous les enfants, de toutes les écoles, doivent participer à des programmes multiculturels ». Ces programmes, à caractère linguistique surtout, font appel à la participation des parents et aux ressources de la collectivité, ce qui a l'avantage de mettre dans le coup aussi bien les élèves que leur famille.

Parents et adultes sont ainsi invités à prononcer des allocutions sur leur pays d'origine et le processus d'immigration, et à prendre part à des activités culinaires, linguistiques et artisanales.

Cela leur permet, entre autres choses, de sensibiliser les enfants aux diverses échelles de valeurs et à la terminologie utilisée pour discuter de différences et de similitudes, de respect et de tolérance. D'aucuns ont observé que « l'ambiance de l'école est toute imprégnée de l'esprit du programme multiculturel ».

Au vu de ces résultats, on a convenu qu'il fallait refondre le cours des Études générales pour l'axer entièrement sur l'éducation multiculturelle. « Après un séjour de sept ans à Ferntree Gully, les enfants auront acquis une connaissance et une compréhension approfondies des principaux groupes culturels représentés à l'école, dans la collectivité et dans l'ensemble de l'Australie ».

### Écoles secondaires

Dans la région de Brunswick-Coburg, où les Anglo-saxons sont en minorité, huit écoles secondaires ont collaboré à l'élaboration des programmes linguistiques. Selon une enquête effectuée en 1980, il semble que plus de 90 pour cent des parents, dont 80 pour cent sont anglophones, soient favorables à l'instruction bilingue et à l'enseignement des langues communautaires dans les écoles publiques. Ils estiment en effet que la culture est indissociable de la langue qui la véhicule. Auparavant, on considérait plutôt le bilinguisme comme un boulet à traîner au même titre qu'un dialecte de la classe ouvrière, et l'enseignement de l'anglais se faisait dans une ambiance négative et avec l'idée d'un manque à combler. Dans ce groupe d'écoles, l'apprentissage des langues populaires ne se fait pas uniquement en classe. Les parents reçoivent régulièrement des renseignements dans leur langue et il arrive que des réunions se tiennent entièrement en italien. C'est ainsi que le bulletin d'information d'une école renferme des articles rédigés par les parents, dans leur langue.

Certaines écoles techniques ont également fait preuve d'innovation dans ce domaine. Que dire par exemple de cette classe de menuiserie de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années dont les premiers travaux consistent à fabriquer une machine à spaghetti, à cause justement de la composition du groupe ? À la même école, le multiculturalisme est intégré à l'enseignement des mathématiques. Ainsi, on demande aux élèves d'effectuer un voyage imaginaire autour du monde, au cours duquel ils seront appelés à changer une somme fictive de 100 \$ dans la devise des pays visités.

Au niveau primaire, beaucoup d'écoles de l'État de Victoria ont mis en place des programmes de sensibilisation

linguistique, auxquels participent aides-enseignants et parents; ces programmes comportent des visites foyers-écoles. On enseignera, par exemple, quelques formules simples de salutation dans cinq langues. Des enfants bilingues servent de personnes-ressources, ce qui offre à tous l'occasion de s'instruire sur les différences et les similitudes qui existent entre ces langues et ces cultures. Le Bureau de l'instruction catholique a beaucoup innové à cet égard et il est parvenu à obtenir de la Commission

### Répartition des principaux groupes ethniques australiens selon la langue maternelle.<sup>1</sup>

Langue maternelle	Nombre de locuteurs
Afrikaans et anglais	12 655*
Albanais	1 380*
Allemand	183 644**
Anglais	11 446 000*
Arabe	34 612**
Arménien	4 800*
Bulgare	1 421*
Danois	7 566*
Espagnol	48 299**
Estonien	5 313*
Fiji	4 015*
Finois	10 359*
Français	80 988**
Grec	262 177**
Hongrois	19 618**
Italien	449 521**
Japonais	4 929*
Letton	14 478*
Lituanien	7 051*
Macédonien	16 693**
Malais	14 945*
Maltais	36 035**
Mandarin	29 903**
Néerlandais	64 768**
Norvégien	3 306*
Polonais	62 945**
Portugais	8 263**
Roumain	4 662*
Russe	8 290**
Serbo-croate	26 964**
Singalais et tamoul	9 091*
Slovaque (voir tchèque)	—
Suédois	3 725*
Tchèque et Slovaque	16 602*
Thai	1 004*
Tonga	448*
Turc	14 731**
Ukrainien	17 585**
Yiddish	24 000*

<sup>1</sup> Ce tableau ne tient pas compte des 260 langues aborigènes d'Australie dont 150 à 200 sont peut-être encore parlées aujourd'hui.

\* Données statistiques de 1971.

\*\* Données statistiques de 1976.

Source:

H. Kloss et G.D. McConnell, *Composition linguistique des nations du monde, 4, l'Océanie*, Québec, Les Presses de l'université Laval, 1981.



scolaire des fonds destinés à divers programmes urbains et ruraux englobant tous les niveaux primaires et un certain nombre de classes du secondaire.

L'on ne saurait passer sous silence la mise sur pied (au Centre d'éducation communautaire de Richmond, dans l'État de Victoria) du projet de publications HODJA qui a pour objet la production de publications destinées à l'éducation multiculturelle et multilingue. Enseignants et travailleurs communautaires y fournissent une foule d'idées. Déjà, l'on a créé des écriteaux et des affiches en plus de 25 langues, réalisé plusieurs jeux multiculturels et même publié un dictionnaire de mathématiques anglais-vietnamien. Le projet est subventionné par la Commission scolaire australienne, qui l'a jugé « d'importance nationale », et les recettes provenant des ventes sont réinvesties dans la production.

Malgré les progrès impressionnants accomplis dans le Victoria au chapitre de l'éducation multiculturelle, certains problèmes persistent. L'un d'entre eux tient à la tendance des enseignants à considérer le multiculturalisme comme un élément distinct, ajouté au programme d'études, et à croire que celui-ci peut rester inchangé à condition qu'il y ait un cours intitulé « Études ethniques ».

En outre, beaucoup de jeunes reçoivent encore une éducation unilingue et uniculturelle. Pour bien des gens, le multiculturalisme constitue une idée trop différente et hardie. Très peu d'écoles ont adopté une véritable politique en la matière, la plupart ayant plutôt des programmes timides et disparates au titre desquels le professeur va, par exemple, définir le caractère ethnique de ses élèves au lieu de les laisser découvrir leur propre identité.

Le système scolaire doit absolument préciser ce qu'est un enseignant multiculturel, prévoir une formation spéciale et tracer un plan de carrière à ces professeurs. Il n'y a aucun doute que cela susciterait un intérêt considérable. À l'heure actuelle, les écoles primaires qui désirent établir des programmes spéciaux ont tendance à douter de leur aptitude à attirer un enseignant spécialisé et à obtenir des fonds pour plus d'une année. Pour assurer la continuité, il faudra établir clairement le cheminement professionnel des professeurs de langues populaires et d'anglais langue seconde. La bataille en ce sens est d'ores et déjà engagée, enseignants et parents se serrant les coudes.

*Adapté de l'anglais*

1. Langue et société, n° 1, Automne 1979, p. 25.

## TROUSSE D'INFORMATION SUR LES LANGUES

# EXPLORATIONS

**spécialement conçue pour les jeunes de 13 à 17 ans  
et mettant en lumière l'universalité  
de l'anglais et du français.**

Elle comporte trois volets :

### EXPLORATIONS

un jeu... tours de pistes et tours du monde  
tournant autour de cartes «langues»

### LANGUES DU MONDE

une carte-affiche... quadruple jeu de  
couleurs et de renseignements illustrant  
la myriade de langues parlées au Canada  
et dans le monde.

### LE DOSSIER LANGUES

un document... au travers d'articles,  
d'activités et d'illustrations, une vision  
saisissante de l'univers des langues.

Réalisée par le Bureau du Commissaire aux  
langues officielles grâce à des fonds publics,  
la trousse EXPLORATIONS est distribuée  
gratuitement. On peut se la procurer en écrivant  
au : Bureau du Commissaire aux langues  
officielles, 66, rue Slater, Ottawa (Ontario),  
K1A 0T8. Prière d'indiquer si vous écrivez  
au nom d'un groupe ou à titre personnel.



*De nos jours, les promotions, la sécurité d'emploi et même le droit d'exercer une profession, tiennent parfois aux résultats de tests de langue seconde. Or, ces épreuves sont dans bien des cas mises en question. Quelles seraient donc les qualités d'un bon test de langue ?*



Directeur de l'Institut des langues vivantes de l'Université d'Ottawa, **Raymond LeBlanc** a fait

ses études supérieures au Canada et en France. Il est auteur ou co-auteur d'ouvrages et d'ensembles pédagogiques dont *Le français international*, une méthode d'enseignement du français langue seconde. On lui doit aussi une *Introduction à la linguistique générale*.

## De la mesure en toute chose

RAYMOND LEBLANC

**D**omaine complexe, les tests de langue seconde offrent à l'heure actuelle une image plutôt cahotique, leurs concepteurs étant tiraillés entre une tradition psychométrique qui date d'une quarantaine d'années, et une volonté de renouveau qui cherche encore sa voie.

Essayons, donc, oh ! très brièvement, de nous situer en retraçant l'évolution de cette discipline, puis en examinant à tour de rôle les composantes habituelles d'une batterie de tests.

On s'accorde habituellement pour reconnaître trois grandes étapes qui ont marqué les tests de langue seconde :

- la période pré-scientifique,
- la période psychométrique-structuraliste,
- la période sociolinguistique-intégrative.

### La période pré-scientifique

Remontant aussi loin que les écoles de l'Empire romain et prenant fin vers la Seconde Guerre mondiale, cette période se caractérise, en ce qui concerne l'enseignement, par une méthode essentiellement fondée sur la grammaire et la traduction. La mesure des connaissances de la langue cible était très empirique et laissée au professeur, qui employait le thème et la version, les phrases à compléter, la composition et autres outils de ce genre, le test oral ne servant que rarement. Pour critiquer rapidement cette période, notons un manque apparent de fondements théoriques justifiant le recours aux techniques préconisées. Ajoutons qu'on ne voit pas bien à quelles habiletés de communication correspondent, par exemple, le thème et la version. Force nous est pourtant de constater qu'actuellement, on tend à revenir aux phrases à compléter et à la composition, parce que ces deux instruments recouvrent toutes les habiletés nécessaires à la communication par l'écriture. Aussi ne faut-il peut-être pas faire trop rapidement le procès de la période pré-scientifique du seul fait de son appellation.

### La période psychométrique-structuraliste

On entre là dans l'ère scientifique du testing<sup>1</sup> qui, commencée à la fin des années 40, dure toujours, comme en témoignent les tests récents. C'est le règne de la linguistique structurale

américaine, base théorique de l'enseignement des langues et, par conséquent, des tests.

Ceux-ci reposent sur une double hypothèse. D'abord, la langue cible — la langue à apprendre — présente un ensemble fini de difficultés que le spécialiste peut repérer en comparant attentivement cette langue à sa langue maternelle. Ensuite, en prouvant la maîtrise d'un certain nombre de ces problèmes dans des « situations linguistiques valides », on peut déterminer le niveau de connaissance acquis. Ces situations sont définies comme un contexte linguistique. Autrement dit, un élément à tester est considéré comme employé dans une situation normale s'il apparaît dans une phrase, par exemple, plutôt que de manière isolée.

À partir de là, on mesure la connaissance, ou l'ignorance, de points de langue bien établis (on parle alors de points discrets<sup>2</sup>) qui figurent dans des stimuli courts et neutres servant de contexte. Et dans ces microcontextes, on arrive à produire des questions (appelées items) n'ayant qu'une réponse possible, ce qui assure l'objectivité de la correction. Ainsi, pour montrer qu'il distingue entre les deux sons « i » de l'anglais, le candidat, après avoir entendu « *it's a ship* » doit reconnaître quelle image, un bateau (*ship*) ou un mouton (*sheep*), correspond à l'énoncé.

Outre l'objectivité, les qualités psychométriques que l'on attend d'un test sont la validité (il doit effectivement mesurer ce qu'il prétend mesurer) et la fidélité (il doit fournir des résultats fiables). C'est donc clairement sous la double influence de la psychométrie et du structuralisme que se situe cette période.

### La période sociolinguistique-intégrative

Après les prises de conscience provoquées par les générativistes qui insistaient sur l'aspect créateur du langage, puis par les sociolinguistes, obsédés par toutes les dimensions de la communication, il n'est pas étonnant que l'on assiste ces dernières années à un nouveau tournant. C'est la période sociolinguistique-intégrative. Ses tenants, en particulier Hymes (1972), s'efforcent de montrer que la seule maîtrise

du code (qu'ils nomment compétence linguistique) est loin de suffire pour permettre l'emploi d'une langue comme moyen de communiquer. À cet égard, il est impératif de posséder la compétence de communication, dont les composantes pourraient être la compétence linguistique, la compétence du discours, la compétence sociolinguistique et la compétence interactive.

La compétence linguistique est la maîtrise des règles du code : place des mots, marques du genre, du nombre, du temps, de la personne, sens des mots et signification des phrases... C'est justement ce qui était mesuré jusque-là. La compétence du discours est la maîtrise des règles d'organisation d'un texte (oral ou écrit) en un ensemble cohérent et bien structuré. La compétence sociolinguistique est la maîtrise de l'utilisation et de l'interprétation des règles sociales qui se rattachent à la communication. Par exemple, on n'emploie pas le même registre de langue lors d'une présentation officielle ou lors d'une conversation entre amis de longue date. Enfin, la compétence interactive est la maîtrise de la gestion de l'acte de communication sur deux plans : les rapports entre les participants et les stratégies de communication non verbale, d'empathie, etc.

Comme on peut le constater, c'est tout l'acte de communication qui est mis en cause dans cette approche. Pour le concepteur, il s'agit de trouver des techniques qui permettent au candidat de montrer son degré de compétence de communication. Pour cela, on lui fixe certaines tâches

précises et les résultats révèlent le niveau atteint.

#### Les quatre savoirs

Pendant la période structuraliste, on a insisté sur la notion des quatre savoirs : la compréhension orale et l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, qui, une fois possédées, constituaient la connaissance de la langue. Cette division en ensembles productifs (l'expression) et réceptifs (la compréhension) venait principalement du besoin de donner sa juste place à toute la dimension orale de la langue, autrefois négligée. Les structuralistes innovaient donc en établissant des domaines précis de compétence et en réduisant un phénomène

fort complexe, la communication, à quatre savoirs, et ce sur le plan strictement linguistique. C'est d'ailleurs, on l'a vu plus haut, ce que leur ont fortement reproché les sociolinguistes qui prônent la compétence globale de communication. Dans la pratique du testing, cela a revêtu plusieurs formes.

#### Compréhension orale

L'objectif d'un test de compréhension orale est de vérifier jusqu'à quel point un passage en langue parlée a été compris par le candidat. Pour les structuralistes, le problème peut être résolu par l'atomisation, la technique privilégiée étant l'item à choix multiples<sup>3</sup>. On propose dans un tel item plusieurs répon-



Né à Montréal en 1929, Norman Hudon taquine l'Amérique et l'Europe depuis une trentaine d'années. Ses milliers de dessins, de caricatures et d'illustrations ont paru dans les journaux du Québec, dans le magazine *Time*, dans *Paris-Match*, etc. C'est lui qui fut choisi pour exécuter le plafond du Pavillon du Canada et la murale du Pavillon de l'humour lors de l'Expo 67. Il vit présentement à Magog au Québec.

ses, dont certaines sont fausses ou peu appropriées, et appelées leurres. Le candidat doit pouvoir identifier la bonne réponse s'il a compris, par exemple, lorsqu'il entend le stimulus suivant et que les choix suggérés sont :

**Il ne fait plus très clair**

- a) Il est presque aveugle
- b) Le soleil se couche
- c) Le mélange s'épaissit
- d) C'est le matin

On vérifie ainsi la compréhension du stimulus. D'après l'hypothèse des structuralistes, en résolvant certains de ces problèmes, le candidat montre sa compréhension orale dans toutes les situations de communication. Cette formule a divers avantages : elle est relativement facile à construire, elle s'applique à un nombre indéfini de groupes de candidats et sa correction est strictement objective.

Mais en même temps, on sent bien qu'une phrase du type **Il ne fait plus très clair** n'arrive jamais à l'improviste, hors contexte. On se trouve donc loin d'une situation authentique, bien que ce soit la seule façon d'évaluer vraiment l'habileté à communiquer. Il convient donc de coller davantage à la réalité. Par exemple, Carroll (1980) suggère une situation simulée où le candidat est en visite chez un ami. Ce dernier est sorti lorsque son amie lui téléphone. Elle laisse un message que l'on demande au candidat de transmettre. Cette formule est intéressante. C'est une situation plausible dont le contexte est connu. Le passage est par ailleurs suffisamment long pour permettre au sujet de se mettre « dans le bain » et de profiter des avantages du contexte.

Cependant, les cas d'écoute sans la moindre interaction sont plutôt rares. Le cours magistral en est un exemple, mais encore là, on s'attend à certaines formes de réaction de la part des auditeurs : prise de notes, demandes de précisions, etc. Autrement dit, dans l'acte normal de communication, il est difficile d'isoler les savoirs les uns des autres. Pour l'authenticité, les meilleurs tests sont souvent ceux qui font appel à plusieurs savoirs. Reprenons l'exemple de l'appel téléphonique. Dans la vie normale, le candidat aurait fait la commission aussi bien par écrit que de vive voix. De cette façon non

seulement peut-on vraiment contrôler la compréhension du message, mais aussi la capacité de rétention qui permet de le retransmettre selon un registre acceptable entre amis. Malheureusement, ces tests sont difficiles à corriger objectivement et, pour respecter la validité et la fidélité, il faut, dans l'état actuel des choses, accepter des compromis comme les items à choix multiples, artificiels, que l'on utilise pour apprécier la compréhension d'un acte de communication authentique.

**La compréhension écrite**

La compréhension écrite est un domaine à part. C'est en effet un acte de communication normal que de prendre un livre, une revue, un journal et de les lire pour s'instruire, se renseigner ou se divertir. Pourtant le lecteur ne lit pas n'importe quoi, mais seulement des textes qui répondent à ses besoins. D'où la difficulté de produire des tests collectifs valides. C'était possible avec la doctrine structurale et ses items discrets; mais comme le test doit tenir compte au maximum de la réalité, une telle solution n'est pas acceptable.

Parmi les expériences tentées, retenons celle proposée par Carroll, où les candidats reçoivent un dossier composé de plusieurs documents sur un sujet correspondant à certains de leurs besoins préalablement déterminés. L'examineur tente alors de vérifier divers paramètres de la compréhension écrite. Par exemple, il fait établir un graphique à partir de données disponibles dans un texte suivi, ce qu'un étudiant peut très bien être appelé à faire. Toujours chez les étudiants, la compréhension de l'écrit se combine bien à l'expression écrite par la prise de notes ou le résumé. Mais on achoppe, là encore, sur l'objectivité de la correction. C'est un trait commun à tous les tests où l'expression intervient.

**L'expression orale**

Dans la vie courante, on imagine mal des situations où le locuteur ne ferait que parler; aussi ne semble-t-il pas souhaitable de proposer des tests où ce savoir serait mesuré seul. On le fait dans la technique structurale en posant des questions très contraignantes du type **Quel âge avez-vous ? Où sommes-nous ?** et le reste. Mais les réponses ne permettent ici de couvrir qu'une

toute petite partie du code. Lorsque l'expression orale entre en jeu, il est très compliqué d'atteindre un degré acceptable d'authenticité. Le candidat doit parler à une machine, à un examinateur ou à un jury en entrevue. Il est utopique d'espérer beaucoup de naturel, la situation ne s'y prêtant nullement. D'autres inconvénients interviennent. L'entrevue est coûteuse en temps de candidats et de spécialistes, difficile à organiser et à évaluer de façon satisfaisante. S'il s'agit d'un groupe important, la notation en est impossible à cause du temps et des coûts impliqués. C'est malheureusement un défi que le domaine des tests de langue n'a pas réussi à relever. Aussi tend-on aujourd'hui à allier l'expression et la compréhension orales, notamment, et à faire de l'une la manifestation de l'autre, ce qui correspond à la façon habituelle d'utiliser la langue parlée. La recherche dans cette direction paraît prometteuse.

**L'expression écrite**

L'expression écrite prend toutes sortes de formes : lettre, journal, notes, résumé, rapport, etc., mais elle suppose toujours une participation directe de l'individu, qu'il s'agisse du fond ou de la forme. Il existe aujourd'hui une formule très prisée qui combine ce savoir et la compréhension de l'écrit. Dans le test de closure, un mot sur cinq, six ou sept est supprimé d'un énoncé selon le degré de difficulté voulu. On demande alors au sujet de restituer les mots manquants (ou leur équivalent). Par exemple, **Le Président de la France . . . annoncé que son pays ne . . . pas à la conférence sur . . . désarmerement**. On part du principe que plus un individu connaît la langue, plus il est en mesure de trouver ce qui manque. Cela produit d'ailleurs d'excellents résultats.

On reproche néanmoins à ce procédé de ne mesurer que la connaissance du code, la compétence linguistique, et de ne pouvoir évaluer les autres dimensions de la communication. Dans l'optique sociolinguistique, ces griefs sont justifiés. Le meilleur test d'expression écrite est probablement le texte libre, la composition, où, comme nous le faisons remarquer plus avant, le candidat doit faire la preuve de toutes les compétences nécessaires à la communication

par écrit . . . ce qui fait que la boucle est bouclée et que, dans un sens, on se retrouve dans la période pré-scientifique. Or, ce retour est plus apparent que réel, car les sociolinguistes assoient cet instrument sur des fondements théoriques explicites, ce qui n'était pas le cas auparavant.

### Le bon test de langue

Devant ce qui précède, et compte tenu d'articles récents parus dans divers quotidiens, on pourrait se poser des questions sur les tests, en particulier dans des cas où la sécurité d'emploi, la promotion, le droit d'exercer une profession dépendent directement des résultats obtenus. À ce sujet, deux précautions s'imposent. D'abord, les exigences de connaissance en langue seconde doivent découler de besoins clairement identifiés et perçus comme véritables par ceux à qui elles s'appliquent. Il est clair que là où des doutes sérieux existent sur la nécessité même des exigen-

ces, aucun instrument de mesure, si bon soit-il, ne saurait faire l'unanimité. Par contre, lorsque l'évaluation du niveau des connaissances paraît légitime, le test peut constituer un outil extrêmement utile et fiable, à condition qu'il présente certaines qualités que l'on retrouve de plus en plus dans les nouveaux instruments de mesure.

Les tests de langue seconde doivent mesurer la maîtrise d'habiletés correspondant aux exigences réelles du métier ou de la profession. Dans ce sens, ils doivent être conçus en fonction du candidat et du milieu. Ces besoins ne sont pas déterminés par le concepteur du test, mais par le candidat (ou son représentant) en consultation avec les spécialistes qui aident à l'apprentissage. Il faut aussi veiller à l'authenticité. Le test doit permettre de rendre compte de la capacité de communiquer à partir de contextes faisant appel à toutes les compétences de la communication.

Simultanément, il doit respecter au maximum les critères de validité et de fidélité. Ces traits d'ordre psychométrique créent souvent des problèmes par rapport aux autres qualités souhaitées. Il incombe alors au concepteur de trouver la solution qui semble la plus appropriée. Enfin, le test doit être économique, que l'on parle de la tension imposée au candidat, du temps requis ou des conditions d'administration.

Une dernière remarque, d'ordre général. Il est primordial d'éviter la psychologie du test de langue et de se rappeler que l'instrument doit être au service du public à qui il est destiné. L'inverse serait regrettable et malsain.

1. Terminologie officielle dans cette discipline.
2. Éléments distincts et délimitables.
3. Le terme « question » est impropre parce qu'un item n'est pas toujours une interrogation.

## Lectures choisies

Carroll, B.J., *Testing Communicative Performance: An Interim study*, Oxford, Pergamon Press, 1980, 149 p.

Courchène, R.J. et De Bagheera, J.I., *Testing Communicative competence : Problems and Perspectives*, dans *Medium*, Vol. VI, N° 4, décembre 1981, p. 57-69.

\_\_\_\_\_, *Le français dans le monde*, N° 165, novembre-décembre 1981, numéro spécial intitulé *L'Évaluation*, Paris, Hachette-Larousse, 84 p.

Harris, D.P., *Testing English as a Second Language*, New York McGraw-Hill Inc., 1969, vii, 151 p.

Hymes, D., *On Communicative Competence*, Pride, J.B. & Holms, J. (éd.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972.

Jones R.L. et Spolsky B., *Testing Language Proficiency*, Arlington, Center for Applied Linguistics, 1975, v, 146 p.

Kelly, L.J., *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Newbury House Inc., 1969, xi, 474 p.

Lado, R.J. *Language Testing*, Londres, Longmans, 1961, xxiii, 389 p.

\_\_\_\_\_, *Medium*, vol. vi, n° 4, *Numéro spécial sur les tests dans l'enseignement d'une langue seconde*, Ottawa, Commission de la Fonction publique, décembre 1981, 164 p.

Mothe, J.-C., *L'Évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse, 1975, 144 p.

Oller, J.W., Jr. et Perkins, K., *Language in Education: Testing the Tests*, Rowley, Newbury House Inc., 1978, x, 142 p.

Spolsky, B., *Language Testing: Art or Science*, dans les *Actes du quatrième congrès annuel de linguistique appliquée 1975*, Stuttgart, Allemagne, Stuttgart, Hochschul-Verlag, 1976.

Valette, R.M., *Le test en langue étrangère : guide pratique*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1975, 111 p.

« Si seulement vous parliez le français de France, je vous comprendrais. » Excuse mille fois répétée que les Québécois n'entendent plus car ils savent que leurs compatriotes de langue anglaise ne parlent pas l'anglais de Londres. Roch Carrier relance et clôt le débat, une fois pour toutes, mais avec humour.



**Roch Carrier** est l'un des écrivains québécois les plus traduits en anglais. Il a remporté le Prix littéraire de la province de Québec en 1964 et le Grand Prix littéraire de la ville de Montréal en 1980. Un de ses romans, *La guerre, yes sir*, a été adapté pour le théâtre, joué à Montréal, présenté en Europe, puis, en anglais, au Festival de Stratford.

## C'est pas comme à Paris, mais . . .

### ROCH CARRIER

J'étais, l'autre jour, l'invité de gens bien sympathiques de la ville de Victoria, en Colombie britannique.

— « Ah ! Monsieur est québécois ! s'étonna une Dame rousse avec ce charmant accent anglais. J'étais au Québec il y a quelques années. Subitement, j'ai senti un petit problème dans ma voiture. J'étais au nord de Montréal. Je me suis arrêtée à un garage. L'homme était tout couvert de cambouis. J'ai dit : « J'ai un petit rateau dans l'arrière-train ». Il m'a regardé avec des yeux étranges et il m'a répondu : « *Yes Mam' what's you' problem ?* » À son accent, j'ai reconnu un Québécois. Il ne m'avait pas comprise quand je lui avais parlé français. *They don't speak French, I mean the real French.* »

Le garagiste avait été poli. Je sentais que je ne le serais pas autant que lui. Ce n'était pas la première fois que j'entendais le français de mon pays être mis en accusation par quelqu'un qui ne le connaissait pas parfaitement.

— « Alors, poursuivit un autre invité, en anglais, si les Canadiens français ne parlent pas français, pourquoi le bill 101 impose-t-il le français comme langue officielle ?

— Oh ! *dear !* dit la Dame rousse, ils parlent le français, mais non pas le véritable français de France. »

Je ne pus me retenir de dire :

— « Madame, le Général de Gaulle parlait-il le vrai français de France ?

— Mais certainement, mon cher.

— Lorsqu'il a parlé au balcon de l'Hôtel-de-Ville de Montréal, pensez-vous que les Canadiens français ont compris son français de France ? »

J'ai cru que le bateau sur lequel nous discussions allait couler tant mes hôtes parurent secoués par mon argumentation un peu brutale.

Moi qui suis timide, je me mis à plaider comme si j'avais à défendre ma vie . . . À bien y penser, c'était ma vie que je défendais. La vie d'un écrivain n'est que la vie des mots de sa langue.

J'affirmai d'abord que la langue française au Canada est une langue d'avant-garde. Nous avons vingt ans d'avance sur la langue française parlée en France. Des mots inconnus des Français étaient courants dans le français québécois en 1960. Aujourd'hui en 1983, vous les entendez à Paris et ce sont des mots à la mode : *gadget, marketing, flipper, cool, look, gang, jet, brunch, flash, attaché-case.*

— « *Dear*, ce ne sont pas des mots français.

— Si nous les utilisons, ils le deviennent, comme tant de mots français sont devenus anglais. Une langue vivante s'enrichit par l'emprunt de mots étrangers. Et comme nous vivons à proximité des États-Unis, il est normal que notre langue emprunte des mots américains.

— Dites-moi, dit un autre invité, parlez-vous français, ou parlez-vous joual ? »

La Dame rousse remplit mon verre avec application.

— « Le joual n'est pas ce que vous pensez. C'est une langue de lettrés, une langue savante qui n'est parlée et écrite que dans les universités et les théâtres. Il faut connaître très bien le français pour apprécier le joual.

— Mais le vrai peuple, l'homme de la rue, parle le joual, assura la Dame rousse. Je me souviens de m'être assise à une terrasse au Westmount Square et d'avoir écouté le peuple parler joual. C'était charmant.

— C'est impossible, assurai-je. Le joual est une langue fabriquée, travaillée comme tout langage littéraire. Elle s'inspire du langage populaire, ce français un peu torturé par les ouvriers d'usines qui devaient travailler dans

un milieu entièrement anglophone et dans une langue qui leur était étrangère. Mais ces gens ordinaires, lorsque Radio-Canada présente un télé-théâtre en joual, ils changent de chaîne car ils ne comprennent pas. Ce sont eux qui accusent Radio-Canada de vulgarité, et non pas les professeurs d'université qui prennent ce qu'ils croient être un bain de peuple.

– Vous avez des expressions bien particulières à vous, n'est-ce pas, *my dear* ? Vous allez me le concéder.

– Quand j'habitais en France, je disais parfois : « Je suis **tanné** ». J'étais sûr d'être québécois jusqu'à la racine des cheveux. Pourtant le mot se trouve chez Balzac. Ou bien pour étonner les Parisiens, je mettais mes **clagues**. Le mot est dans Flaubert. Maupassant emploie régulièrement des mots québécois, Madame ! Beaucoup de nos mots que vous croirez souvent québécois appartiennent à la très pure langue française. Nous disons par exemple **serrer** dans le sens de ranger. Victor Hugo le dit aussi. C'est le plus grand poète de France (« hélas ! »).

– On ne m'avait jamais dit . . .

– Il y a beaucoup de choses qu'on ne vous a pas dites, Madame. La langue française n'a pas eu la vie facile au Canada. Vous ignorez probablement que, pour des raisons politiques, les collèges francophones ont été fermés pendant des années; vous ignorez que la première université francophone, pour les mêmes raisons politiques, n'a été autorisée qu'en 1852. Pour conserver sa langue française, le peuple a dû faire preuve de mémoire et aussi d'invention. Il fallait retenir les mots français de ce que nous connaissions. Il fallait inventer des noms pour ce que nous découvriions. Avant d'utiliser

un mot, il n'était pas question de demander une autorisation à l'Académie française.

– Pourquoi ne nous apprend-on pas cela à l'école ?

– Parce que l'école sert souvent à voiler la réalité plutôt qu'à la dévoiler.

– Si je vous comprends bien, alors il n'est pas vrai que vous parlez l'ancien français du vieux Régime.

– Ce vieux français fait aussi partie de la langue française. Quand j'étais étudiant à la Sorbonne, je m'étais inscrit à un cours sur Montaigne. À la première leçon, je m'aperçus que je comprenais plus facilement que mes collègues français. Montaigne écrivait avec des mots que j'avais entendus dans la bouche de ma grand-mère, qui n'avait jamais lu Montaigne, mais dont les ancêtres français étaient venus au Québec avec Champlain. Cette longue tradition a conservé vivant l'apport de plusieurs provinces de France à notre langue. »

Mes hôtes avaient le regard de ceux qui ne comprennent pas.

– « Buons à la langue française du Québec ! » proclama la Dame rousse.

Je la remerciai d'un salut, et j'ajoutai :

– « Votre garagiste, Madame, emploie des mots utilisés par Villon, mais il sait aussi des mots comme **magané, enfirouâpé**. Ce sont des mots aussi beaux que ceux inventés par Rabelais. Pour un écrivain, c'est une langue d'une richesse étonnante.

– Oh ! Il me semble pourtant que c'est plus facile de parler anglais que de parler français, sur ce continent américain . . . »

Cette remarque aurait pu me paraître perfide, mais il y avait la mer, la gentillesse de mes hôtes, le bateau qui tanguait doucement et ces verres qu'on ne réussissait pas à vider. Pourtant, malgré ma langueur, je dis :

– « Il vous est sans doute plus facile de parler votre anglais que celui de Londres . . .

– . . . comme il vous est plus facile de parler, mon cher, votre français canadien si particulier. »

Ah ! Cette Dame rousse ! Que pouvais-je rétorquer ?

À cet instant, un invité qui n'avait encore dit un mot, et que l'on m'avait présenté comme un courtier en immeubles, réclama la parole. Il se leva avec solennité, portant son verre bien haut, et il déclara, dans un français étonnant :

– « Vous avez adapté le français à son nouvel environnement, comme nous avons adapté l'anglais à notre milieu. Savoir adapter, c'est le génie canadien. Si vous avez eu ce génie, c'est la preuve que vous êtes canadiens, que vous le vouliez ou non.

– Américain du Nord, Canadien, Québécois, Beauceron, peu importe, ma langue est française et elle est comprise où l'on parle français.

– Comprendre ou ne pas comprendre, dit un autre monsieur, un Torontois qui n'avait pas encore parlé français, ce n'est pas toujours une affaire de langue. »

J'étais d'accord, et je demandai si on avait jamais étudié les effets positifs de l'alcool sur le bilinguisme dans ce pays . . .

Je ne vous raconterai pas la suite de notre discussion. Cela devint de plus en plus confus. Cela commençait à ressembler à un texte de loi sur les langues officielles.

*La diversité d'origine des Germanophones du Canada et la nature même de la langue allemande ont contribué à rendre cette collectivité étrangement hétérogène. L'auteur examine les facteurs historiques et culturels qui sous-tendent cette situation.*

## L'allemand au Canada : ses chances de survie

GEORG K. WEISSENBORN

**A**u cours des trois derniers siècles, des immigrants venus de divers pays où la langue allemande avait un statut officiel, ou encore celui de langue minoritaire, se sont installés au Canada. Il ne faut donc pas se surprendre si les Canadiens d'origine allemande constituent aujourd'hui une communauté étrangement hétérogène. Cela s'explique par la diversité de leurs origines, la nature même de l'allemand, dont les nombreux dialectes sont parfois incompréhensibles aux divers locuteurs germanophones, et un nombre important de caractéristiques sociales, culturelles et religieuses. Les caractères singuliers de ce groupe se sont mêlés aux influences assimilatrices canadiennes, plaçant ainsi la langue allemande dans une situation quelque peu précaire.

Face à l'avenir, une grave question se pose : l'allemand restera-t-il la langue maternelle de ce groupe ou deviendra-t-il sa langue seconde ? Avant d'y répondre, voyons brièvement en quoi consiste la germanophonie canadienne.

### Les origines

L'émigration toujours relativement forte des Germanophones vers l'Amérique du Nord se poursuit depuis le milieu du 17<sup>e</sup> siècle. La dernière vague (412 373 personnes) s'est étalée de 1946 à 1971.

En 1981, le nombre total de Canadiens donnant l'allemand comme langue maternelle s'élevait à 522 850 et représentait 2,15 pour cent de la population.

De 1946 à 1951, les seuls Allemands admis au Canada le furent à titre de réfugiés. La plupart venaient de l'Europe de l'Est, c'est-à-dire, d'« îlots linguistiques », et de « colonies » de l'ancien Empire austro-hongrois et de l'ancienne Russie, où l'installation de minorités germaniques avait été encouragée durant des siècles par la monarchie danubienne, par la Grande Catherine (elle-même princesse allemande) et par certains tsars ou dirigeants locaux.

Dans leur fuite, ces immigrants abandonnaient les exploitations prospères qu'ils avaient créées en Galicie, en Bohême et en Moravie, en Gohschie, en Bosnie, en Bessarabie, en



Né en Allemagne, Georg K. Weissenborn vit au Canada depuis 1951. Ayant interrompu ses études

en sciences politiques et économiques, commencées à l'Université de Karlsruhe, il s'oriente ici en Études allemandes. Il obtient un doctorat de l'Université de Colombie-Britannique en 1970 et il enseigne aujourd'hui au Collège St. Michael de Toronto. Il collabore activement au *German-Canadian Yearbook* depuis 1973.

Transylvanie, en Bucovine, en Vohynie, le long du Don et de la Volga, en Crimée et ailleurs.<sup>1</sup> Arrivèrent ainsi au Canada, sous l'étiquette officielle de « personnes déplacées », des Allemands sudètes, des Souabes danubiens, des Saxons de Transylvanie, des Allemands de Gohschie et des Mennonites germano-russes.

Ces Germanophones sont habituellement qualifiés en allemand de *Volksdeutsche*. Le terme s'applique à des gens ayant une langue et une ethnie allemandes communes, mais dont le pays d'origine est différent. À l'autre extrémité du spectre se trouvent les *Reichsdeutsche*, appellation qui, avant l'apparition des termes *Bundesburger* (de la République fédérale d'Allemagne) et « RDA » (de la République démocratique allemande), désignait les Allemands nés à l'intérieur des frontières de ce qui fut le plus grand pays germanophone d'Europe centrale de 1871 à 1937.

Avant la Première Guerre mondiale, selon J.M. Gibbon<sup>2</sup>, à peine 10 pour cent des Germanophones immigrant au Canada venaient d'Allemagne (les *Reichsdeutsche*); les autres étaient des *Volksdeutsche*.

### Le haut-allemand et ses dialectes

Qu'il s'agisse des pays de langue allemande, des regroupements germanophones isolés ou des « îlots linguistiques », les écoles s'efforcent partout d'enseigner le haut-allemand. Cela permet à cette langue de déborder les frontières nationales et de créer un lien entre des gens dont les caractéristiques socio-politiques et dialectales sont différentes. Certains dialectes allemands diffèrent d'ailleurs tellement des autres que seuls quelques rares spécialistes les maîtrisent tous vraiment. On peut dire, sans exagération, que l'histoire de la langue allemande est celle de ses dialectes.

Organiquement formés au cours d'une longue période de temps, les dialectes allemands, leur histoire et leur géographie permettent de comprendre les assises culturelles des divers groupes germanophones, dont certains — saxons et souabes, entre autres — ont constitué dans le passé, ou peu s'en faut, de véritables nations.



Les migrations continentales, comme les émigrations outre-mer, ont répandu les dialectes allemands un peu partout. C'est ainsi que le *pennsylfaanisch*, l'allemand de Pennsylvanie, a donné des dialectes extrêmement différents, au point de vue lexical et phonétique, de ceux parlés à l'origine en Europe centrale. Un érudit allemand estimait d'ailleurs qu'en 1969, plus d'un demi-million de Nord-américains parlaient l'allemand de Pennsylvanie dont il signalait l'usage de plus en plus fréquent comme langue littéraire.

Essentiellement répandu dans le sud-est de la Pennsylvanie, dans le Maryland, le New Jersey et la Virginie, le *pennsylfaanisch* est une dérivation de l'allemand de Rhénanie-Palatinat. Outre l'inclusion de mots anglais, il se présente comme un agglomérat des

dialectes alsacien, franconien, suisse bas-allemand, souabe, bavarois et même silésien. Les Germanophones de Pennsylvanie ont en outre cultivé leur variété propre de haut-allemand, dont la prononciation est restée à peu près celle du bas-allemand des 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles<sup>3</sup>.

Des 40 000 Mennonites de l'Ontario, deux tiers sont d'origine germano-pennsylvanienne et ont une connaissance fonctionnelle du *pennsylfaanisch*. Originaire de Russie, l'autre tiers parle le *plautdietsch*, un dialecte de la Prusse occidentale.

Cette diversité linguistique et géographique a fait des Germanophones du Canada une collectivité hétérogène dont les locuteurs sont reliés par une langue commune, mais divisés par des

origines différentes. Bien que ce dernier facteur ait largement contribué à modeler les traits de ce groupe, il n'explique pas entièrement la situation actuelle de la langue allemande au Canada.

**Conservation de la langue maternelle**  
Plusieurs facteurs contribuent à la conservation de la langue maternelle qui est souvent la première langue d'instruction. Dans le cas d'une langue isolée, il semblerait que la survie dépende en grande partie de la superficie et de la nature de l'îlot linguistique où elle est parlée, de la proximité des sources d'influences linguistiques étrangères, et enfin, de la « territorialisation » des locuteurs.

La volonté de conserver sa langue maternelle et son identité ethnique est souvent affaiblie, dans une société multilingue, par la tentation de l'acculturation et de l'assimilation au groupe dominant. Cette influence peut d'ailleurs revêtir la forme d'une gentille persuasion ou de pressions directes.

Selon Kloss, six facteurs s'appliquent aux groupes, petits et grands, qui ont conservé leur langue et résisté à l'assimilation aux États-Unis. En **premier** lieu, l'isolation socio-religieuse, que Kloss appelle une coupure du reste du monde, joue à cet égard un rôle majeur. Ces groupes « conservent leur langue afin de se soustraire plus totalement à l'influence du monde, peut-être d'ailleurs parce qu'ils considèrent tout changement comme un péché ».

Viennent en **second** lieu la date et l'endroit d'installation des immigrants par rapport à l'arrivée des premiers Anglo-saxons. C'est ainsi que le français peut à juste titre prétendre à l'antériorité au Canada, l'allemand pouvant au mieux affirmer sa simultanéité. **Troisième** facteur, l'existence d'îlots linguistiques germanophones, comme dans le sud-est du Dakota Nord ou le nord-ouest du Dakota du Sud. En **quatrième** lieu, l'affiliation aux écoles paroissiales confessionnelles, qui dépendent des synodes moravien-allemand, catholique romain, ou vieux luthérien comme on les appelle dans le Missouri et le Wisconsin. **Cinquième** facteur, l'expérience de la conservation de la langue avant

## L'ALLEMAND AU CANADA

Répartition numérique, pour l'ensemble du Canada, les provinces et les territoires, des Canadiens qui ont donné l'allemand comme langue maternelle de 1931 à 1981.

	1981	1971	1961	1951	1941	1931
Canada	522 850	561 085	563 713	329 302	322 228	362 011
Terre-Neuve	445	515	616	80	—	—
Île du Prince-Édouard	175	140	126	24	14	23
Nouvelle-Écosse	1 865	2 000	1 523	480	469	989
Nouveau-Brunswick	1 215	1 110	1 162	193	164	243
Québec	24 060	31 025	31 589	7 515	5 123	7 295
Ontario	174 545	184 885	183 789	72 686	66 037	82 089
Manitoba	75 180	82 715	83 994	47 996	51 463	57 312
Saskatchewan	59 630	75 885	89 650	99 629	120 177	138 499
Alberta	91 480	92 805	97 666	65 195	62 766	63 410
Colombie-Britannique	93 385	89 020	72 473	35 318	15 903	12 066
Territoire du Yukon	500	560	640	114	61	69
Territoires du Nord-Ouest	385	425	485	72	47	16

Le décroissement et l'accroissement soudains du nombre de locuteurs allemands au Canada dépendent de leur acculturation rapide ou de l'arrivée de nouveaux immigrants. La Seconde Guerre mondiale a également incité certains d'entre eux à dissimuler leurs origines. Enfin,

il faut tenir compte du fait que les Autrichiens et les Suisses allemands ont un dialecte allemand ou le haut-allemand comme langue maternelle. Note de l'auteur.

Source: Statistique Canada

l'émigration, que connaissent particulièrement les Germanophones dont nous parlons ici. Enfin le **sixième** et dernier facteur, le caractère officiel d'une langue avant la domination anglo-américaine aux États-Unis, s'applique de toute évidence au hollandais, à l'espagnol et au français.

Toujours selon Kloss, « aucun de ces facteurs ne permet à lui seul d'expliquer la disparition précoce (ou tardive) de l'allemand au cours des générations, ni de prévoir ce que sera son avenir ».

Le premier des facteurs cités est d'un intérêt considérable lorsqu'il est appliqué à l'utilisation de l'allemand comme langue maternelle au Canada. Voici, d'ailleurs, à partir des facteurs de Kloss, une comparaison entre, d'une part, les Allemands de Lunenburg en Nouvelle-Écosse et, d'autre part, les Mennonites germano-pennsylvaniens, les Mennonites germano-russes et les Huttérites.

#### Les colonies allemandes du Canada

En juillet 1749, Cornwallis, alors gouverneur de la Nouvelle-Écosse, demande à Londres de lui envoyer un certain nombre de protestants allemands afin de peupler la région. En septembre 1750 arriva à bon port l'*Ann* avec plus de 300 Allemands à son bord. En 1752, ils étaient plus de 2 000 et la plupart d'entre eux quittèrent Halifax un an plus tard pour aller fonder Lunenburg.

Ainsi que l'a fait remarquer L. Richter<sup>4</sup>, les pionniers de Lunenburg eurent énormément de difficultés à obtenir, pour leur édification spirituelle, les services du pasteur germanophone qu'on leur avait promis. Après une rébellion en 1754, les Lunenbourgeois virent arriver le révérend Jean-Baptiste Morreau, ancien prêtre catholique devenu pasteur de l'Église d'Angleterre qui y fonda la *St. John's Church*. Les Allemands refusèrent d'y aller et décidèrent en 1760 de payer eux-mêmes un maître d'école afin d'assurer la survie de leur langue. Mais les choses allèrent de mal en pis.

Le second pasteur choisi par les autorités, le révérend Robert Vincent, de l'Église anglicane de *St. John's*, interdit l'utilisation de l'allemand à l'école. Les

enfants devaient donc apprendre l'anglais pour y être admis.

En 1768, une délégation lunenbourgeoise fit savoir au gouvernement que la collectivité germanophone était privée de prédicateur depuis 15 ans. En 1770, la question fut même soumise au président du synode de l'Église luthérienne de Philadelphie, le révérend H.M. Muhlenberg. Il fallut malgré cela attendre jusqu'en 1772 la nomination d'un pasteur germanophone qui dirigea la paroisse pendant dix ans avant d'être remplacé en 1782 par le pasteur Schmelzer qui arrivait d'Allemagne.

La tendance semblait malgré tout irréversible et la congrégation des Germanophones protestants de *St. Andrew's* de Lunenburg était sur le point de succomber à l'assimilation, cette fois-ci sous les pressions internes. Loin d'arranger les choses, l'arrivée, en 1818, d'un autre pasteur allemand, le révérend Moschell, sembla accélérer l'assimilation. Mais, selon Sautter<sup>5</sup>, l'empressement qu'on a mis à suivre la recommandation qu'il avait faite juste avant de rentrer en Allemagne (fusionner la congrégation avec l'Église d'Écosse), prouve qu'il n'était en rien responsable de cette anglicisation.

Il reste néanmoins que ses dix-neuf années de ministère ont abouti à la disparition d'un « îlot linguistique ». Ainsi que l'écrivit par la suite A.R.M. Lower, « mis à part les fondateurs d'Halifax et quelques colons installés autour d'Annapolis, les Allemands de Lunenburg, dont la langue a disparu très tôt, sont virtuellement les plus anciens Canadiens anglophones »<sup>6</sup>.

Certains diront que les Lunenbourgeois succombèrent à l'assimilation et sacrifièrent leur langue maternelle pour sauvegarder leur religion. Dans quelle mesure cette assimilation a joué sur leur identité ethnique ne fait pas l'objet de notre propos. Disons simplement qu'un germaniste mennonite a récemment prédit et recommandé une évolution analogue pour ceux-ci, déclarant notamment: « Nous aimons la langue allemande et nos jeunes continueront à l'apprendre et à l'étudier. Mais nous devons leur enseigner notre foi et notre interprétation des Saintes Écritures

dans la langue qui est devenue celle de leur pensée, de leurs émotions, de leur vie. Nous comprenons peu à peu que notre foi et nos croyances peuvent s'enseigner dans une autre langue. »

Les premiers Mennonites germanophones quittèrent la Pennsylvanie pour s'installer au Haut-Canada en 1786, et les cinq premiers des six facteurs de Kloss s'appliquent à la grande partie d'entre eux. Le premier, le troisième, le quatrième et le cinquième facteurs se rapportent aux Mennonites germano-russes qui se sont installés dans les Prairies à partir de 1874, de même qu'aux Huttérites venus au Canada après la Première Guerre mondiale.

Une étude sociologique récemment effectuée à l'Université du Manitoba analysait les moyens permettant aux groupes ethniques de conserver leur identité. Elle a donné lieu à un certain nombre d'observations intéressantes sur l'interdépendance de la pratique religieuse, de l'utilisation de la langue maternelle et de l'enseignement confessionnel. Du fait de la présence de la composante mennonite, « les Allemands du Manitoba ayant des écoles confessionnelles... considèrent que ce mode d'enseignement est important. Les Allemands mettent la religion bien plus haut que les autres ethnies »<sup>7</sup>.

Au Manitoba, cependant, surtout à cause de la prépondérance de ce que Kloss appelle « l'isolation socio-religieuse » des Mennonites et des Huttérites, les Allemands semblent conserver leur langue maternelle et leur identité ethnique.

#### L'enseignement de l'allemand langue seconde

On peut dire que la totalité des premières écoles du Haut-Canada étaient des écoles paroissiales, depuis la petite classe en rondins construite en 1802 près de Blair, et dont le premier maître d'école fut un Germano-pennsylvanien nommé Rittinghaus, jusqu'à la première école véritable, toujours en rondins, construite à Waterloo et où enseigna le fameux évêque mennonite Ben Eby. Mennonites, Luthériens et Catholiques romains du comté de Waterloo, foyer de la germanophonie canadienne, s'occupaient eux-mêmes de leur

système scolaire qui était totalement indépendant.

L'année 1842 vit apparaître les premières lois sur l'enseignement et les comtés furent divisés en districts scolaires par le *Common School Act*. Les écoles séparées n'ont obtenu les mêmes droits et avantages que les écoles publiques qu'au cours des années 1850. C'est alors que se manifesta une pression de plus en plus vive en faveur de l'enseignement de l'allemand comme langue seconde et non plus comme langue maternelle. Les maîtres d'école, dont la plupart ne répondaient pas aux nouvelles exigences, devaient prouver leur connaissance du français ou de l'anglais avant de pouvoir enseigner l'allemand. Inspirée par la presse de langue allemande et s'appuyant sur la maxime de Carl Shurz qui dit qu'il « n'est pas nécessaire d'oublier l'allemand pour apprendre l'anglais », la collectivité germanophone s'engagea alors dans une bataille qui fit rage durant plusieurs décennies.

Selon qu'on avait affaire à des présidents de commissions scolaires comme A.E. Ryerson, qui avait appris l'allemand et était plein de sympathie pour sa cause, ou à des inspecteurs comme T. Pearce, pour lequel l'allemand était une langue « étrangère » au sens de langue de métèques, les vagues d'optimisme et de pessimisme se succédaient. Bien longtemps cependant avant les événements de 1914-1918, qui devaient fixer le destin de la langue allemande au Canada et de sa presse des premiers jours, les problèmes avaient pris une tournure inquiétante sous l'égide de G.W. Ross, qui fut ministre de l'Éducation de l'Ontario de 1883 à 1899. C'est lui qui aurait confié aux municipalités le pouvoir de trancher en matière de langues et de coutumes minoritaires, en « n'accordant protection qu'aux groupes dont l'existence est manifeste » et « en laissant au temps le soin de mener à son

terme l'inévitable processus de l'assimilation ». Cette attitude reflétait fidèlement l'évolution d'un système scolaire qui, de paroissial à l'origine, était devenu séparé, puis « gratuit » et « public », pour faire ensuite passer l'enseignement de l'allemand du stade de langue maternelle à celui de langue seconde.

Jusqu'ici, Mennonites et Huttérites se sont vigoureusement et victorieusement opposés à cette tendance en offrant à leurs enfants deux genres d'enseignement dont l'un, bien à eux, en allemand, est juxtaposé au système public dont la langue d'enseignement est l'anglais. Cette situation concurrentielle rappelle celle des débuts du comté de Waterloo. C'est ainsi que selon un rapport récent, le seul Huttérite susceptible de se qualifier comme enseignant du système public dans un groupe de cette confession serait un Manitobain de 35 ans, nommé Elias Kleinsasser, de Sainte-Agathe<sup>8</sup>.

Comme le lecteur l'aura constaté, les pressions assimilatrices des autres langues n'ont rien de nouveau pour les Germanophones, non plus que les luttes pour la conservation de leur langue maternelle. Or, nous l'avons déjà signalé, la plupart de ceux qui ont immigré au Canada sont des *Volksdeutsche*, venus de pays où ils constituaient des minorités ethniques et linguistiques. En outre, la diversité de leurs origines et de leurs croyances fait d'eux une collectivité hétérogène, surtout parce que leur langue maternelle n'est pas le haut-allemand, mais un dialecte. Arrivés au Canada, ils se sont efforcés de préserver leur langue maternelle et leur religion malgré l'influence des écoles paroissiales qui ont toujours privilégié l'enseignement du haut-allemand, en dépit des pressions assimilatrices et de l'absence d'une politique cohérente à cet égard. Qu'ils aient malgré cela largement réussi, n'est pas une mince victoire.

Pour percer dans un pays où l'allemand n'a pas de statut officiel, pour maintenir leur identité et franchir les barrières dialectales, les Germanophones canadiens doivent très souvent devenir trilingues. Nés et élevés en allemand dialectal, il leur faut apprendre le haut-allemand et, pour avoir accès au système scolaire public de l'un ou l'autre des deux principaux groupes culturels du pays, le français ou l'anglais. Si l'on se fie au passé, les Germano-canadiens sauront relever ce formidable défi.

Adapté de l'anglais

#### RÉFÉRENCES

1. Ces territoires appartiennent maintenant à la Pologne, à la Tchécoslovaquie, à la Yougoslavie, à la Hongrie, à l'Ukraine et à la Russie.
2. J.M. Gibbon, *Canadian Mosaic: The Making of a Northern Nation*, Toronto, McClelland and Stewart, 1938.
3. H. Kloss, *German — American Language Maintenance Efforts*, dans *Language Loyalty in the United States*, La Haye, Mouton, 1966.
4. L. Richter, *Germans in Nova Scotia*, dans *Dalhousie Review*, vol. XV, 1935-1936, p. 425-434.
5. S. Sautter, *Ein deutscher Geistlicher in Neuschottland*, dans *German — Canadian Yearbook I*, Toronto, Historical Society of Mecklenburg, Upper Canada, 1973.
6. A.R.M. Lower, *Colony to Nation: A History of Canada*, 4<sup>e</sup> éd. révisée, Don Mills, Longman, 1964.
7. L. Driedger, *In Search of Cultural Identity Factors*, dans *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 12, mai 1975, p. 150-162.
8. H.W. Scheer, *Die Mundart der Hutterischen Brüder*, dans *Deutsch als Muttersprache in Kanada*, Wiesbaden, 1977.

### Lectures choisies

Darnell, Regna, éd., *Canadian Languages in their Social Context*, Edmonton, Linguistic Research, 1973.

Cybriwsky, Roman A., *Patterns of Mother Tongue Retention Among Several Selected Ethnic Groups in Western Canada*, University Park, the Pennsylvania State University, 1970.

## Lettres à la rédaction

### Une question de statistiques

Je voudrais vous faire part de quelques observations au sujet des tableaux publiés aux pages 11 et 12 du numéro d'automne de *Langue et société* (N° 8).

Ces tableaux sur le nombre de Canadiens qui ont le français, l'anglais ou une autre langue comme langue maternelle contiennent, pour 1976, des chiffres excessivement élevés dans la catégorie « autres ». Cela est dû au fait que vous avez mal interprété le recensement de cette année-là; en effet, vous avez considéré comme « autres » non seulement toutes les personnes de cette catégorie mais aussi celles de la catégorie des « non déclaré ». Vos conclusions sur les tendances qui se sont manifestées entre 1976 et 1981 sont donc tout à fait erronées.

Donnons un exemple. D'après votre tableau de la page 12, il y avait à Terre-Neuve, en 1976, 1,7 pour cent de personnes parlant des langues maternelles « autres » que le français et l'anglais, cette proportion tombant à 0,8 pour cent en 1981. Pour le profane, cela signifie que plus de la moitié de ces personnes ont tout simplement disparu entre les deux recensements. Or, selon Statistique Canada, il n'y avait, en 1976, que 0,7 pour cent de la population dans cette catégorie, proportion qui, contrairement à ce que montre votre tableau, n'a que légèrement augmenté en 1981 pour atteindre 0,8 pour cent.

D'après vos deux tableaux, il y avait au Québec, en 1976 également, 444 520 personnes dont la langue maternelle était autre que le français ou l'anglais, alors que, selon Statistique Canada, elles étaient au nombre de 334 050; l'écart correspond aux 110 470 personnes qui n'ont pas indiqué leur langue maternelle. Si l'on se base sur les chiffres exacts, la proportion de personnes dont la langue maternelle n'est pas une des deux langues officielles a en fait augmenté puisqu'elle est passée de 5,46 pour cent en 1976 à 6,61 pour cent en 1981; cela contraste tout à fait avec la tendance à la baisse dont témoignent vos tableaux.

Je constate aussi, à mon grand étonnement, que la note au bas de la page 9 et le tableau de la page 11 fixent à 10,9 pour cent le pourcentage, en 1981, de Québécois de langue maternelle anglaise, alors que la proportion exacte est 11 pour cent, comme l'indique d'ailleurs le tableau de la page 12 (le chiffre précis est 10,967 pour cent que l'on arrondit à 11,0 pour cent et non à 10,9 pour cent). Cherchait-on à tripatouiller les faits pour les faire correspondre davantage à l'affirmation du professeur Caldwell, qui veut que la proportion de Québécois anglophones ne soit plus « que de l'ordre de 10 pour cent » ?

Richard J. Joy  
Ottawa (Ontario)

NDLR: Les tableaux qui suivent mettent à jour les statistiques publiées aux pages 11 et 12 du N° 8. Ils permettent également de comparer les chiffres des recensements de 1976 et de 1981 ayant trait à la langue maternelle au Canada et dans la province de Québec. Ils ont été réalisés avec la collaboration de Statistique Canada, Linda Demers et John Kraft.

#### LES LANGUES MATERNELLES AU CANADA

Ce tableau donne, pour le Canada, chaque province et les territoires, le nombre et le pourcentage de personnes ayant le français, l'anglais ou une autre langue comme langue maternelle, 1976 et 1981.<sup>1,2</sup>

Note: Au cours du traitement des données sur la langue maternelle du recensement de 1976, on a relevé une erreur entraînant la nécessité d'utiliser un nombre limité d'algorithmes pour la production des données finales. En 1981, des algorithmes différents furent utilisés, mais il est toutefois possible de traiter les données de 1976 selon les algorithmes utilisés en 1981. Les calculs ont donc été refaits de sorte que les chiffres donnés au tableau, pour 1976, sont différents de tous ceux qui ont été publiés ailleurs.<sup>1,2</sup>

	Canada			
	1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	14 918 445	61,3	14 198 406	61,8
Français	6 249 095	25,7	5 966 707	25,9
Autres	3 175 640	13,0	2 827 512	12,3
Total*	24 343 180		22 992 605	

  

	Terre-Neuve				Île du Prince-Édouard			
	1981		1976		1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	560 460	98,7	550 419	98,7	115 045	93,9	110 391	93,4
Français	2 655	0,5	2 844	0,5	6 080	5,0	6 763	5,7
Autres	4 565	0,8	4 462	0,8	1 380	1,1	1 076	0,9
Total*	567 680	2,3	557 725	2,4	122 505	0,5	118 230	0,5

  

	Nouvelle-Écosse				Nouveau-Brunswick			
	1981		1976		1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	793 165	93,6	775 376	93,6	453 310	65,1	442 048	65,3
Français	36 030	4,3	37 451	4,5	234 030	33,6	227 153	33,5
Autres	18 245	2,1	15 743	1,9	9 065	1,3	8 059	1,2
Total*	847 440	3,5	828 570	3,6	696 405	2,9	677 250	3,0

  

	Québec				Ontario			
	1981		1976		1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	706 115	11,0	801 124	12,8	6 678 770	77,4	6 495 051	78,6
Français	5 307 010	82,4	5 054 253	81,1	475 605	5,5	469 422	5,7
Autres	425 275	6,6	379 053	6,1	1 470 730	17,1	1 300 002	15,7
Total*	6 438 400	26,4	6 234 445	27,1	8 625 105	35,4	8 264 465	35,9

  

	Manitoba				Saskatchewan			
	1981		1976		1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	735 920	71,7	724 148	70,9	770 815	79,6	709 236	77,0
Français	52 560	5,1	55 366	5,4	25 535	2,6	27 087	2,9
Autres	237 760	23,2	241 996	23,7	171 960	17,8	185 002	20,1
Total*	1 026 240	4,2	1 021 510	4,4	968 310	4,0	921 325	4,0

  

	Alberta				Colombie-Britannique			
	1981		1976		1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	1 810 545	80,9	1 486 239	80,8	2 249 310	82,0	2 061 593	83,6
Français	62 145	2,8	45 216	2,5	45 615	1,6	39 466	1,6
Autres	365 035	16,3	306 585	16,7	449 540	16,4	365 551	14,8
Total*	2 237 725	9,2	1 838 040	8,0	2 744 465	11,3	2 466 610	10,7

  

	Territoire du Yukon				Territoires du Nord-Ouest			
	1981		1976		1981		1976	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Anglais	20 245	87,4	19 444	89,0	24 755	54,1	23 337	54,8
Français	580	2,5	531	2,4	1 240	2,7	1 155	2,7
Autres	2 330	10,1	1 865	8,6	19 750	43,2	18 118	42,5
Total*	23 155	0,1	21 840	0,1	45 745	0,2	42 610	0,2

1,2,3 : Ces renvois se trouvent à la page 21.

\* Les totaux donnés représentent les comptages officiels de 1976 et de 1981. La somme des éléments peut différer du total en raison des arrondissements faits lors des calculs.<sup>1</sup>

**LES LANGUES MATERNELLES AU QUÉBEC**

Répartition de la population selon la langue maternelle, pour la province de Québec, Montréal et la ville de Québec, 1971, 1976 et 1981.<sup>1,5</sup>

Note: Au cours du traitement des données du recensement de 1976 sur la langue maternelle, on a relevé une erreur entraînant la nécessité d'utiliser un nombre limité d'algorithmes pour la production des données finales. Même si des algorithmes différents ont été utilisés en 1981, les données de 1981 sont disponibles sous une forme qui permet de reproduire les règles de traitement de 1976. Aux fins du tableau ci-dessous, les données de 1981 ont été traitées selon les algorithmes de 1976. Les chiffres y sont donc différents de ceux qui ont été

publiés ailleurs.

Il est important de noter que les données du tableau *Les langues maternelles au Québec* diffèrent de celles du tableau *Les langues maternelles au Canada*. Dans le premier, la catégorie "non déclaré" comprend les personnes qui ont le français, l'anglais et d'autres langues comme langue maternelle. Dans le second, on a assigné une langue maternelle à ces personnes. En outre, les méthodes utilisées pour éliminer les réponses multiples diffèrent d'un tableau à l'autre.<sup>1,2</sup>

	1971							
	Français		Anglais		Autres		Non déclaré	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Province de Québec	4 867 250	80,7	789 185	13,1	371 330	6,2	—*	—*
Montréal	1 819 640	66,3	595 395	21,7	328 180	12,0	—*	—*
Québec	458 435	95,4	18 035	3,8	4 030	0,8	—*	—*
	1976							
	Français		Anglais		Autres		Non déclaré	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Province de Québec	4 989 245	80,0	800 680	12,8	334 050	5,4	110 470	1,8
Montréal	1 831 110	65,3	607 505	21,7	295 770	10,6	68 100	2,4
Québec	513 895	94,8	15 745	2,9	3 595	0,7	8 925	1,6
	1981							
	Français		Anglais		Autres		Non déclaré	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Province de Québec	5 286 228	82,1	711 287	11,1	386 225	6,0	54 660	0,8
Montréal	1 932 678	68,3	527 532	18,7	337 160	11,9	30 975	1,1
Québec	551 176	95,7	15 354	2,7	5 050	0,9	4 500	0,7

\*Puisqu'il n'existe pas de renseignement ayant trait aux effets du traitement sur les données de 1971, il est impossible d'utiliser les algorithmes de 1976 ou de 1981 avec les données de 1971. C'est pourquoi on ne peut pas différencier la population "non déclaré" de 1971 de la population française, anglaise et autre.

Renvois : 1. L. Demers et J. Kralt, *De la comparabilité des données sur la langue maternelle, 1976-1981*, Statistique Canada (à paraître).  
 2. J. Kralt, *Guide de l'utilisateur des données du recensement de 1976 sur la langue maternelle*, Statistique Canada, 1980.  
 3. Statistique Canada, Recensement de 1981.  
 4. Statistique Canada, Recensements de 1971 et de 1976.  
 5. Les données du recensement de 1981 sur la langue maternelle pour la province de Québec, Montréal et Québec ont été compilées pour *Langue et société* par Statistique Canada.

**Les « autres », toujours les « autres »**

Le tableau ajouté à l'article de Gary Caldwell (N° 8, Automne 1982) sur les Anglophones du Québec rapporte, pour 1976, des chiffres qui sont extrêmement trompeurs. Quelque 110 450 résidents du Québec ont choisi de ne pas répondre à la question sur la langue maternelle lors du recensement de cette année-là et Statistique Canada les a groupés dans la catégorie « non déclaré ». Or, votre tableau considère toutes ces personnes comme des « allophones », ce qui signifie que vos chiffres de la catégorie « autres », pour 1976, sont beaucoup trop élevés. Malheureusement, Statistique Canada n'a pas encore publié de chiffres révisés qui permettraient de comparer les données de 1976 à celles de 1971 ou de 1981 en ce qui a trait à la langue maternelle.

Charles Castonguay  
 Département de mathématiques  
 Université d'Ottawa  
 Ottawa (Ontario)

**Les langues autochtones : quelques précisions**

Je viens de parcourir l'article de Michael Foster sur les langues autochtones du Canada (N° 7, Hiver/Printemps 1981). Cet article est selon moi d'un très grand intérêt pour tous.

L'on me permettra cependant d'y apporter une toute petite correction. Selon l'auteur, entre 100 et 1 000 personnes parlent tahltan (athapascan). Ce nombre me semble trop élevé. Lors des enquêtes que j'ai moi-même effectuées dans la région au cours des deux derniers étés, j'ai dénombré un maximum de 50 personnes parlant couramment cette langue, à deux endroits surtout, soit Telegraph Creek et Ishut. Il est donc clair que cette langue peut être considérée comme étant extrêmement menacée.

Je dois également faire une observation au sujet de la classification des dialectes sioux. Les travaux de recherche effectués récemment sur les variantes canadiennes du « dakota » ont fait valoir la nécessité de distinguer entre le stoney, parlé dans les réserves Morley et Paul de l'Alberta, et l'assiniboine, utilisé en Saskatchewan. L'assiniboine, le téton et le santee sont beaucoup plus proches l'un de l'autre que du stoney. Plusieurs des caractéristiques du stoney ont d'ailleurs été signalées. Je doute, par conséquent, que l'on puisse le considérer simplement comme « une variété d'assiniboine » puisqu'il se différencie nettement des quatre autres dialectes.

Patricia A. Shaw  
 Département de linguistique  
 Université de la Colombie-Britannique  
 Vancouver (Colombie-Britannique)

### Slave ou slovène ?

J'ai trouvé très intéressant l'article de M. Topaloski sur la Yougoslavie (N° 8, Automne 1982).

Je signale toutefois qu'à la page 14 (troisième colonne), l'auteur aurait dû se servir de l'adjectif « slave » et non « slovène » (le slovène est la langue parlée en Slovénie, une des six républiques fédérées de la Yougoslavie). En outre, Cyrille et Méthode ont créé l'alphabet glagolithique; ce sont leurs disciples qui ont par la suite conçu le premier alphabet slave (ou cyrillique).

Joseph Paternost  
Département des langues slaves  
Université du Pennsylvanie  
University Park, États-Unis

### Patrimoine culturel

Nous avons reçu et étudié une réimpression de l'article de M.K. Foster intitulé « Les langues autochtones du Canada » (N° 7, Hiver/Printemps 1982).

Nous nous réjouissons de voir que cet article appuie nos tentatives de faire valoir la langue micmac et d'obtenir des organismes gouvernementaux et des groupes intéressés le soutien nécessaire à sa survie.

Fiers de notre patrimoine, nous vous prions d'agréer nos sentiments les meilleurs.

Peter Christmas  
Micmac Association of Cultural Studies  
Sydney (Nouvelle-Écosse)

### Yiddish ou yidich ?

Je me suis arrêté à l'orthographe anglaise et française du mot *yiddish* dans *Langue et société*, N° 7, Hiver-Printemps 1982. Depuis plusieurs décennies, l'orthographe acceptée en anglais est *Yiddish* (avec une majuscule, comme pour tous les noms de langues). De plus, comme ce mot fait aussi bien partie du vocabulaire anglais que *French* ou *Spanish*, il ne convient pas de le mettre en italique, excepté, évidemment, lorsqu'on le cite. Signalons en passant que le mot devrait s'écrire *Yidish*, mais c'est maintenant peine perdue que de vouloir imposer cette orthographe.

En français par contre, l'on dispose d'une certaine latitude et l'on peut défendre une orthographe plutôt qu'une autre. Évidemment, comme pour tous les noms de langues, ce mot s'écrit en français sans italique (sauf quand il est cité) et avec une minuscule. L'on trouve actuellement six variantes : avec un ou deux *d* et avec la terminaison *ch*, *sh* ou *sch*. Comme les deux *d* ne sont caractéristiques ni du français ni du yidich, il est préférable de n'en utiliser qu'un seul; de plus *sh* étant anglais, *sch* allemand et *ch* français, le mot devrait donc s'écrire yidich et s'accorder normalement (écrivain yidich, littérature yidiche, journaux yidichs, revues yidiches).

David L. Gold  
Université d'Haïfa  
Haïfa, Israël

### Évitons la confusion

Permettez-moi une petite observation au sujet de l'article de Gary Caldwell intitulé *L'anglophonie québécoise à la croisée des chemins* (N° 8, Automne 1982). Le texte anglais contient au moins deux fois le terme « allophone ». Bien que l'auteur ait pris soin de donner une explication du mot (il s'agit d'un néologisme qui, au Canada, désigne les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) et malgré l'acception généralisée de ce terme en français, je crois qu'il faut l'éviter en anglais. Il s'agit en effet d'un terme bien connu utilisé (et indispensable) en phonologie, et ce serait s'exposer à une confusion terrible que de se servir d'une même désignation pour traduire deux réalités bien différentes. Il est clair qu'au sens où M. Caldwell l'entend ce mot comble un vide, mais il me semble qu'il faudrait trouver une autre solution. Rien ne me vient à l'esprit, mais je suis certaine qu'on peut faire mieux — et il faudrait y parvenir le plus tôt possible !

J'ai trouvé l'article sur la Yougoslavie particulièrement intéressant. Il est excellent pour nous de voir ce qui se passe dans d'autres pays, pour ne pas être obnubilés par nos propres difficultés. S'il vous plaît, d'autres articles sur des pays multiculturels !

Shiela M. Embleton  
Département de linguistique  
Université York  
Downsview (Ontario)