

Editorial

POST-SECONDARY EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL CANADIANS: HISTORICAL AND FUTURE PERSPECTIVES

TIMOTHY TOMLINSON and SHARON LAPKIN*

One of the most persistent themes discussed in recent times by individuals concerned about post-secondary education in Canada is the role universities and community colleges ought to consider playing in developing bilingual young people. Throughout the 1980's, statements emanating from the office of the Commissioner of Official Languages (e.g., Fortier, 1986; Yalden, 1982) have brought post-secondary bilingual education to public attention. The issue has been the focus of numerous conferences (cf. Manzer, this issue), a special issue of the *Canadian Modern Language Review* (Mydlarski & West, 1985), and a nationwide survey of universities by Leblanc (1986), *Bilingual education: a challenge for Canadian universities in the 1990's*. As the papers in the present issue clearly demonstrate, interest in the topic remains strong and there are no indications that it will wane in the foreseeable future.

Post-secondary institutions face important decisions as to what role, if any, they might wish to play in developing bilingual students and how best to play that role. In making those decisions, it seems crucial to us that universities and colleges first examine what they have contributed so far to this endeavour and then take stock of their current situation. In this editorial, we review the contributions made to date and consider what roles might be desirable for post-secondary institutions in the future, as well as the implications of those roles for research, administration and teaching practice.

DEVELOPING BILINGUAL CANADIANS: THE POST-SECONDARY SYSTEM IN HISTORICAL PERSPECTIVE

In assessing the role post-secondary institutions play in developing bilingual Canadians, one is naturally inclined to look at the extent to which they are educating students in both languages. In other words, people tend to believe that

*Modern Language Centre, Ontario Institute For Studies in Education

AUTHOR NOTES

We wish to thank John Kirkness, Frank McMahon, Claudette Tardif and Marjorie Wesche for valuable comments made on an earlier draft of this editorial.

the logical route to producing bilingual students is “bilingual education”.¹ As suggested by Manzer in this issue, however, institutions which educate in only one language can also contribute to the development of bilingual students. They can probably best do this by admitting students who are already proficient in the other language and are willing to undergo ‘submersion’ in the language of the institution. In this section, we will consider what role these two “routes to bilingualism” have played in the post-secondary system, beginning with the pre-1960’s era.

The pre-1960’s era

On the whole, the post-secondary track record in developing bilingual students prior to the 1960’s is unimpressive. One of the major reasons for this is that little was offered in the way of “bilingual education”. The vast majority of universities were unilingual, in either French or English. The only courses students could take in the other language were offered by the language departments; so a true “bilingual education” required a specialization in the second language (L2).

Of course, the bilingual universities (i.e., Laurentian and Ottawa) offered a much broader range of courses in both languages, but they were conceived in such a way that francophones registered in the French stream and anglophones in the English stream (Garigue, 1985). Students could cross over the boundary if they so wished, and in fact, in the 1950’s (and 1960’s), students at Ottawa had to complete two (language or content) courses in their L2 in order to graduate (M. B. Wesche, personal communication, October 16, 1989). Beyond that, bilingual education did not figure prominently on the agenda of the bilingual universities².

What about the second “route to bilingualism” (i.e., submersion) described above? To what extent were students already proficient in one language attending universities which functioned almost entirely in the other language? Consider first of all the possibility of fluent English speakers at francophone universities. We will assume here that, living in an English-dominated society, these students were not endangering their further mother tongue (L1) development in English as a result of attending a francophone university, and hence were in a good position to become bilingual.

Two anglophone subgroups were apt to study at francophone institutions; those majoring in French at English-language universities outside Quebec, spending a semester or two there; and English-speaking residents of Quebec who had acquired a high level of proficiency in French, perhaps by attending French schools. In reality, these groups probably constituted a very small percentage of the anglophone student population, and it is therefore reasonable to assume that, in the pre-1960’s period, French-language establishments played a limited role in developing bilingual anglophones.

A third group of fluent speakers of English who attended French-language universities were francophones from minority regions, that is, milieux where English is omnipresent³. However, various factors contributed to the fact that many francophones did not pursue post-secondary studies at these institutions.

Perhaps the most critical one was the paucity of French elementary and secondary schools in minority regions. Often, the only schools available to francophone children were unilingual English or mixed (i.e., bilingual) schools. Consequently, many did not achieve well in school and did not pursue post-secondary studies at all⁴. Those who did often opted for English-language universities because they no longer felt confident enough to study in French. Moreover, some of those who were capable of studying in French still went to anglophone universities because they offered programs that minority francophone institutions were unable to provide, for want of the critical mass of students needed to secure sufficient funds (Ruest, 1988).

This brings us to the question of how many of those minority francophone students left anglophone institutions as bilinguals. What was in jeopardy was not their continued acquisition of English, but rather their maintenance of French and of a francophone identity in an academic and social milieu dominated by English. With a limited range of French-medium courses from which to choose, and no access to language courses which addressed their specific L1 needs, minority francophones entering English-language establishments faced a formidable challenge in maintaining whatever French proficiency they had and in resisting cultural assimilation.

This was not likely the case for majority francophones who attended English-language universities in Quebec. Even though middle-class francophones often did part of their post-secondary education in English because no French-language programs existed in their field of work (Lightbown, 1988), they continued to live in a French-dominant milieu⁵.

In sum, the pre-1960's era was one in which the post-secondary system produced far more monolingual anglophones and francophones than bilingual Canadians. The institutions did not take an active role in helping students become bilingual. Moreover, the system contributed (perhaps unwittingly) to the linguistic and cultural assimilation of many minority francophones across the country.

From the 1960's to present: the rise of bilingualism

The turning point for bilingualism in post-secondary education was most certainly the recognition of French as an official language of Canada in 1969. Government policy called for federal public services in both languages and encouraged career paths in French, which in turn necessitated a massive retraining of civil servants. Subsequent legislation in various provinces only served to reinforce the bilingual movement. For example, in Ontario, Bill 8 (passed in 1986) stipulated that all government services, including post-secondary education, would be available in both official languages.

As bilingualism took on greater importance in both the public and private sectors, so too did it figure more prominently in the aspirations of young Canadians planning to pursue post-secondary studies. Universities and colleges could anticipate the arrival of more anglophones and minority francophones

wishing to perfect their English, and perhaps also more Quebeckers wanting to study in English.

To what extent were these students better prepared, linguistically speaking, to take up those challenges? We would hypothesize that, of the three groups, anglophones have benefited the most from changes in language teaching at the elementary and secondary level. French immersion programs have helped raise anglophones students' French comprehension skills to near-native levels by high school graduation, although their productive skills and vocabulary knowledge remain comparatively weak. As well, students in many places have enjoyed improved Core and Extended French programs and various other educational opportunities to learn French (e.g., exchange programs with Quebec).

Minority francophones have not been so fortunate with respect to L1 development. Whether they enjoyed the right to schooling in French before the passage of the Canadian Charter of Rights and Freedoms in 1982 or not⁶, the criterion of adequate enrolment has meant that many francophones outside Quebec continue to attend English schools (including French immersion programs), or mixed (i.e., bilingual) schools. Even French schools have admitted non-francophones in order to obtain minimum enrolments (and the funds) needed to provide quality programs (Mougeon, 1987). The result is that for graduating minority francophones, L1 competence and a sense of francophone identity remain problematic⁷.

As for the teaching of English as a second language (ESL) to francophone Quebeckers, Lightbown (1988) points out that most students are not achieving functional bilingualism. This may change as a result of recent innovations such as the introduction of ESL from grade one and more intensive ESL instruction at the upper elementary and secondary level. On the other hand, the expansion of the French university system and the "francization" of the workplace under Bill 101 may have the effect of reducing the importance of studying in English in the minds of some majority francophones.

Response of the post-secondary system

Before considering how Canada's universities and colleges might wish to respond to the changed aspirations and abilities of their clientele, it is important that we examine what they have done so far to address the needs of the three groups described above.

First, some bilingual institutions have made it easier for students to study in French and English with members of both groups. This has come about in two ways: a) bilingual institutions such as military colleges and one described by Tomlinson (this issue) have set up integrated bilingual programs (as opposed to separate French and English streams); and b) since 1982, the University of Ottawa has supported students wishing to attempt discipline courses in their L2 by offering 'sheltered' or 'adjunct' courses in which a second language (FSL/ESL) instructor assists them with language problems related to subject-matter learning. Ostensibly,

these establishments serve the interests of all three groups. It is possible for anglophones and minority francophones to study in French, and for Quebeckers and minority anglophones to study in English. As well, all groups can take language courses which address their particular needs as native and non-native speakers.

However, in Ontario, some sectors of the francophone community in favour of a French-language university (e.g., Frenette, 1985) have argued that bilingual universities do not create the type of environment necessary for the development of young francophones. Often cited are such factors as lack of a strong francophone voice in the operation of the institution and insufficient academic programs and social activities in French. The situation is too complex to deal with here, but it should be noted that, to varying degrees and in spite of adverse circumstances (e.g., competition from universities in Quebec where tuition is much lower), bilingual universities have, in recent years, a) increased their French-language programs⁸, b) stepped up efforts to recruit more francophone students, and c) involved francophones in all facets of their operations.

An important change has also occurred at francophone universities, especially those in minority regions. Because obtaining sufficient native-speaker enrolment is still problematic, these institutions have admitted French immersion graduates in order to survive or grow. While this is a positive development for anglophones seeking to perfect their French, some francophones argue that the presence of anglophones in their institutions has been detrimental to the linguistic and cultural development of minority students. As in Ontario, they would prefer a return to homogeneous francophone institutions (Tardif & McMahon, this issue).

However, as Mougeon (1987) observes, one can assume that francophones who opt to study in French at a totally (or partly) francophone post-secondary institution have acquired a high level of proficiency in their L1 and also perhaps, a sense of their identity. Consequently, excluding anglophones is not necessary, although Mougeon (1987) does suggest that a) only those with a high level of French proficiency be admitted, and b) certain courses should be reserved for francophones (e.g., French L1 and history). In the same vein, Ruest (1988) notes that at the Collège universitaire de Saint-Boniface, the cultural component has been emphasized in academic programs and students must possess a good level of French to be admitted, so that the use of French can be encouraged. It seems that these policies have helped anglophones perfect their French and develop a greater sensitivity to minority francophone cultures.

Finally, with respect to English-language universities, many have expanded existing courses to include French sections or tutorials. This has entailed administrative adjustments such as upgrading the French language skills of professors through paid study leaves, acquiring more library, audio-visual and other resources in French, and aggressive advertising to sell the new sections/tutorials to students. Some institutions have even appointed faculty to oversee and coordinate these initiatives.

While such initiatives have benefited all three groups attending anglophone universities, there is little doubt that anglophones have gained the most. Whereas increasing attention is being given to the creation of new FSL courses for anglophones (e.g., advanced courses for immersion students), the special linguistic needs of francophones studying in English, or for that matter, in French, receive less attention⁹.

FUTURE PERSPECTIVES

From the preceding discussion, it is evident that, in the 1980's, the post-secondary system has taken a more active role in helping students to become proficient in both official languages. In this final section, we suggest how the post-secondary system might help all students interested in becoming fluently bilingual and bicultural an opportunity to achieve that goal.

A first step is to support efforts at the other levels of education which would ensure that students entering tertiary institutions have strong L1 and L2 skills. These include supporting the establishment of more homogeneous French elementary and secondary schools in minority regions and promoting a greater emphasis in elementary and secondary curricula on developing an understanding and appreciation of English- and French-Canadian minority and majority languages and cultures.

Further, rather than simply criticizing what is taught at the lower levels and how it is taught, post-secondary institutions should consult with ministries of education and local school boards on curriculum matters, become involved in research on language learning and teaching at all levels, and build the linguistic and pedagogical skills of future teachers through improved pre- and in-service programs in the faculties of education.

While these efforts should help students to arrive at institutions of higher learning further along the road to personal bilingualism/biculturalism, changes will be needed in the universities and colleges themselves if francophones and anglophones are to have an equal chance to complete that journey.

With respect to unilingual English-language and French-language institutions across Canada, the following possibilities should be given active consideration:

1. the creation or retention of discipline courses taught in the other language (i.e., opposite to that of the institution) outside the language departments¹⁰;
2. language support for students who take discipline courses in their L2 in the language departments and elsewhere, whether this role is assumed by the subject-matter professor, an L2 instructor, or both (as at Ottawa);
3. the establishment of writing laboratories which can assist native speakers and L2 learners alike;
4. greater emphasis in language departments on developing in the non-native speaker an awareness and appreciation of the language and culture of both minority and majority speakers of the target language in Canada¹¹. This should be developed through the curriculum (language and content courses) as well as socio-cultural activities.

Bilingual universities, depending on their particular circumstances at present, may also consider the following:

5. giving francophones a stronger voice in the operation of the university/college; and

6. recruiting a greater proportion of francophone students¹².

Obviously, for budgetary reasons, some of these improvements may not be feasible, or even desirable, unless there is sufficient demand for them. For example, for how long can anglophone universities continue offering French sections of courses in, say, philosophy, to classes of fewer than 10 students? Notice, however, that as the University of New Brunswick has discovered (Edwards, this issue), with a good dose of patience and sound planning, enrolments can be increased. It is important to make changes on a limited basis at first and hope that they stimulate demand.

As far as research is concerned, current 'tracking' studies (e.g., Hart & Lapkin, 1989; Wesche, 1989) follow secondary school graduates to profile their aspirations for tertiary education. What types of institutions do they wish to attend? What subject matter course offerings in L1, L2 or both would attract them? What kind of L2 support activities would they find helpful? How do L2 skills change during post-secondary schooling?

The best tracking studies, are, as the label implies, longitudinal in nature, and support must continue to be found to extend the existing surveys and expand into other provinces, so as to profile the L1 and L2 needs of francophones and anglophones. The research agenda should include both quantitative and qualitative approaches (e.g., papers by Wesche and Tomlinson, this issue) for addressing various aspects of these empirical questions. Research of this nature will provide the most solid basis upon which post-secondary institutions can continue adapting their academic and social activities to the needs of their clientele.

NOTES

- 1 This may be due in part to the prominence of French immersion and bilingual schools at the elementary and secondary levels.
- 2 The fact that francophones and anglophones shared the same bilingual campus did, however, provide the opportunity for students to use their L2.
- 3 In the Franco-Ontarian context, Mougeon (1987) comments that only in areas of Ontario where francophones constitute a large part, if not the majority of the population, are they less likely to attain native-like ability in English. Few studies have in fact addressed this question, however. Note also that we do not include majority francophones from Quebec here on the assumption that few of them arrive at francophone universities with near-native proficiency in English.
- 4 Another factor, in the Franco-Ontarian context, was the fact that, being from working-class backgrounds, many minority students were not socialized to think in terms of university or college. Churchill, Frenette, and Quazi (1985) refer to these students as the 'lost generations'.
- 5 This argument presumably applies also to francophones from strongly French-speaking parts of other provinces and studying (partly or totally) in English at anglophone or bilingual institutions in their region or in Quebec.
- 6 In Ontario, for example, French elementary schools became legal in 1944, and French secondary schools in 1968. On the other hand, Franco-Albertans had no such rights before the Charter (Tardif & McMahon, this issue).

- 7 It should be noted that summer exchange programs in Quebec do exist for minority francophones from across Canada.
- 8 For example, the University of Ottawa now offers 131 programs in French, including 49 at the graduate level.
- 9 This may also be true for anglophones studying at francophone institutions, where discipline courses proceed normally, without FSL courses or support.
- 10 We are not advocating entire programs in the other language, but rather a few courses in a range of disciplines which attract students.
- 11 In general, attention to Canadian varieties of French and to the culture/literatures of French-Canadian minorities is limited to a few courses in university French departments. Otherwise, at all levels of FSL education, European French tends to be the legitimated standard and emphasis is placed on the cultures/literatures of France and Quebec.
- 12 Affirmative action of this sort may be justified at bilingual universities whose mandate includes the preservation of French language and culture in minority contexts.

REFERENCES

- Churchill, S., Frenette, N., & Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens; le diagnostic d'un système d'éducation* (Vols. 1-2). Toronto: Le Conseil de l'Éducation franco-ontarienne.
- Fortier, D. (June, 1986). *Bilingualism in Canadian universities and colleges – or – post-secondary education in the language of the official minority. For whom? Why? and How?* Address made at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Higher Education on the theme 'Post-secondary education in Canada: the cultural agenda', University of Manitoba, Winnipeg.
- Frenette, N. (Ed.). 1985. Pour l'université française en Ontario. *Revue du Nouvel Ontario*, 7.
- Garigue, P. (1985). Bilingual university education in Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 41, 941–946.
- Hart, D. & Lapkin, S. (1989). *French immersion at the secondary/postsecondary interface*. Unpublished manuscript, Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Centre, Toronto.
- Leblanc, A. (1986). *Bilingual education: a challenge for Canadian universities in the 90's*. Winnipeg: Continuing Education Division, The University of Manitoba.
- Lightbown, P.M. (1988). Educational research and theory in language policy: ESL in Quebec schools. *TESL Canada Journal*, 5(2), 27–32.
- Mougeon, R. (1987). Impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens. *Revue du Nouvel Ontario*, 9, 32–48.
- Mydlarski, D. & West, A. (Eds.). (1985). Perspectives in post-secondary bilingual education [Supplementary issue]. *Canadian Modern Language Review*, 41(5).
- Ruest, P. (1988). L'avenir des centres universitaires francophones en milieu minoritaire./The future of francophone university centres in a minority environment. *Canadian Journal of Higher Education*, 18(3), 1–7.
- Wesche, M.B. (1989). *Long-term outcomes of French immersion education: a follow-up study at university*. Paper presented at the Annual Conference of the Ontario Modern Language Teachers Association, Toronto, Ontario.
- Yalden, M. (1982). Bilingualism and the universities: a time for action/Le bilinguisme et les universités: le temps d'agir. *Contact*, 1(3), 2–5.

L'ÉDUCATION POST-SECONDAIRE ET LA FORMATION D'ÉTUDIANTS CANADIENS BILINGUES: RAPPEL HISTORIQUE ET PERSPECTIVES D'AVENIR

TIMOTHY TOMLINSON et SHARON LAPKIN*

L'un des thèmes les plus présents dans les discussions récentes de ceux qui s'intéressent à l'enseignement post-secondaire au Canada est celui du rôle que les universités et les collèges communautaires devraient se décider à jouer dans la formation de jeunes gens bilingues. Tout au long des années 80, des remarques émanant du bureau du Commissaire aux langues officielles (voir Fortier, 1986, et Yalden, 1982) ont porté l'enseignement post-secondaire bilingue à l'attention du public. Cette question a fait l'objet d'un grand nombre de conférences (voir Manzer, dans ce numéro), d'un numéro spécial de la *Revue canadienne des langues vivantes* (Mydlarski et West, 1985), et d'une étude menée dans les universités à l'échelle nationale par A. Leblanc en 1986 intitulée *Bilingual Education : a Challenge for Canadian Universities in the 1990's* (l'enseignement bilingue: le défi des années 90 pour les universités canadiennes). Or, les articles présentés dans ce numéro le montrent bien, l'intérêt porté à ce sujet reste fort, et rien n'indique qu'il va faiblir dans un avenir prévisible.

Les établissements post-secondaires doivent prendre des décisions importantes: il faut qu'ils décident quel rôle ils veulent jouer (si toutefois ils veulent en jouer un) dans la formation d'étudiants bilingues et comment ils doivent procéder pour jouer ce rôle. Avant de prendre ces décisions, il nous semble essentiel que les universités et les collèges évaluent d'abord quelle a été jusqu'à présent, leur contribution à cette tentative puis qu'ils fassent le point à partir de leur situation actuelle. Dans cet éditorial, nous voudrions analyser quelle a été la contribution de l'enseignement post-secondaire au bilinguisme jusqu'à présent et quel rôle nous souhaiterions que les établissements d'enseignement de ce niveau jouent à l'avenir; nous aimerions aussi présenter les conséquences de ce rôle sur la recherche, sur l'administration de ces établissements et sur l'enseignement lui-même.

LA FORMATION D'ÉTUDIANTS CANADIENS BILINGUES : L'APPORT DU SYSTÈME POST-SECONDAIRE JUSQU'À MAINTENANT.

Pour évaluer le rôle que les établissements post-secondaires jouent dans la formation d'étudiants bilingues, on a toujours tendance à se demander d'abord dans quelle mesure l'enseignement offert aux étudiants est véritablement bilingue. Autrement dit, les gens ont tendance à penser que le moyen logique de former des

*Centre des langues vivantes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Nous aimerions remercier ici John Kirkness, Frank McMahon, Claudette Tardif et Marjorie Wesche de la critique si constructive qu'ils ont bien voulu faire de la première ébauche de cet éditorial.

étudiants bilingues est de leur offrir un enseignement « bilingue »¹. Toutefois, comme Manzer le suggère dans ce numéro, les établissements qui n'offrent des cours que dans une langue peuvent aussi contribuer à la formation d'étudiants bilingues. Ils peuvent parvenir à ce but en acceptant des étudiants qui possèdent déjà bien l'autre langue et souhaitent une « immersion » totale dans la langue de cet établissement. Dans cette partie, nous analyserons quelle a été la part de ces deux moyens de « bilinguisation » dans le système post-secondaire, notamment avant 1960.

Avant 1960

D'une façon générale, les résultats obtenus pour la formation d'étudiants bilingues au niveau post-secondaire avant 1960 ne sont pas impressionnants. Une des raisons principales de ce fait, c'est que l'on offrait à cette époque fort peu de cours visant à une formation bilingue. La grande majorité des universités étaient unilingues, offrant des cours soit en français soit en anglais. Les seuls cours que les étudiants pouvaient prendre dans l'autre langue étaient offerts par les départements de langues vivantes ; ainsi, toute éducation bilingue devait nécessairement passer par une spécialisation en langue seconde (L2).

Certes les universités bilingues (comme, par exemple, l'université Laurentienne et l'université d'Ottawa) offraient beaucoup plus de cours dans les deux langues que les autres, mais elles avaient été conçues de telle façon que les étudiants francophones s'inscrivaient à des cours en français et les étudiants anglophones à des cours en anglais (Garigue, 1985). Les étudiants pouvaient, s'ils le voulaient, franchir la frontière, et, en fait, dans les années 50 (et 60), les étudiants de l'université d'Ottawa étaient même tenus de réussir deux cours en langue seconde (cours de langue ou autre) avant de pouvoir recevoir leur diplôme (M.B. Wesche, communication personnelle, 16 octobre 1989). En dehors de cela, l'enseignement bilingue n'apparaissait pas comme un point important dans les préoccupations de ces universités.²

Qu'en est-il du deuxième moyen de « bilinguisation » (l'immersion) dont on a parlé plus haut ? Combien d'étudiants possédant bien une des langues étaient inscrits dans des universités où tout se passait dans l'autre langue ? Prenons d'abord l'exemple d'un anglophone inscrit dans une université francophone. Nous considérerons que, vivant dans un milieu où l'anglais domine, cet étudiant ne risquait pas de mettre en péril ses connaissances en langue maternelle (L1), ici l'anglais, du fait qu'il étudiait dans une université francophone et qu'il se trouvait par conséquent bien placé pour devenir bilingue.

En fait, deux groupes d'anglophones étaient susceptibles d'étudier dans des établissements francophones : d'une part, les étudiants qui se spécialisaient en français dans des universités anglophones ailleurs qu'au Québec et qui venaient y suivre un ou deux semestres de cours ; et d'autre part, des anglophones vivant au Québec et ayant acquis un bon niveau de français, peut-être parce qu'ils avaient été

dans des écoles françaises. Dans les faits, ces deux groupes ne représentaient probablement qu'un très faible pourcentage par rapport au nombre total d'étudiants anglophones: il paraît donc fondé de penser que, avant 1960, les établissements d'enseignement post-secondaire ont joué un rôle fort limité dans la formation d'étudiants anglophones bilingues.

Enfin, il faut considérer un troisième groupe d'étudiants qui, parlant couramment l'anglais, s'inscrivaient dans des universités de langue française. Ce groupe se composait de francophones venant de régions où ils étaient minoritaires, c'est-à-dire où l'anglais était omniprésent³. Or, pour diverses raisons, un grand nombre de ces francophones n'ont pas fait d'études dans ces établissements, l'une des raisons étant peut-être la rareté des écoles élémentaires et secondaires de langue française dans leurs régions. Souvent, les seules écoles qui s'offraient aux enfants francophones étaient des écoles unilingues anglaises, ou bien des écoles bilingues. Par conséquent un grand nombre de ces enfants ont eu du mal à suivre à l'école et n'ont tout simplement pas entrepris d'études supérieures⁴. Ceux qui ont continué leurs études ont souvent choisi d'étudier dans des universités anglophones parce qu'ils ne se sentaient pas assez sûrs d'eux pour étudier en français. De plus, certains de ceux qui auraient été capables d'étudier en français allaient quand même dans des universités anglaises parce que ces dernières offraient des programmes que les autres établissements étaient incapables d'offrir dans un contexte minoritaire, généralement par manque d'étudiants puisqu'il fallait un certain nombre d'étudiants pour que l'on puisse avoir la garantie d'obtenir des fonds suffisants pour la mise en place de tels programmes (Ruest, 1988).

Ceci nous amène à nous poser la question suivante: combien d'étudiants de minorités francophones étaient encore bilingues en sortant des établissements anglophones? Ce qui se trouvait compromis, ce n'était pas leur apprentissage de l'anglais qui avait été continu, mais bien plutôt le maintien de leurs connaissances en français et aussi de leur identité, en tant que francophones, dans un milieu social et universitaire dominé par l'anglais. Ne possédant qu'un choix très limité de cours offerts en français, et aucun cours de français tâchant de répondre aux besoins particuliers de l'apprentissage d'une langue première, les francophones des milieux minoritaires qui s'inscrivaient dans des universités anglaises devaient faire face à un défi de taille: maintenir leurs connaissances en français, quelles qu'elles soient, et résister à l'assimilation culturelle.

Ceci ne risquait pas de se produire lorsque les francophones, majoritaires au Québec, s'inscrivaient dans une université de langue anglaise au Québec. En effet, les francophones des classes moyennes, qui souvent suivaient une partie de leur formation post-secondaire en anglais parce qu'il n'existait pas de programme semblable en français dans leur domaine (Lightbown, 1988), ont toujours continué à vivre dans un milieu où c'était le français qui occupait la première place⁵.

En somme, pendant toute la période qui a précédé 1960, le système post-secondaire a produit bien plus d'anglophones et de francophones unilingues que de Canadiens bilingues. Les établissements n'ont pas joué de rôle actif en

essayant d'aider leurs étudiants à devenir bilingues. De plus, le système a contribué (de façon inconsciente peut-être) à l'assimilation linguistique et culturelle d'un grand nombre de francophones des minorités établies partout au Canada.

De 1960 à nos jours : la montée du bilinguisme

Le moment décisif pour le bilinguisme dans les établissements d'enseignement post-secondaire a sans doute eu lieu en 1969, lorsque le français a été reconnu comme l'une des deux langues officielles du Canada. Le gouvernement fédéral a demandé que les services soient offerts au public dans les deux langues et a ouvert de nouvelles carrières à ceux qui parlaient français, ce qui l'a forcé en contrepartie à mettre en oeuvre un vaste programme de perfectionnement pour la formation des fonctionnaires fédéraux. Les lois qui ont été adoptées par la suite dans les diverses provinces n'ont fait que renforcer cette tendance vers le bilinguisme. Ainsi, en Ontario, la Loi 8 (adoptée en 1986) stipule que tous les services gouvernementaux, l'enseignement post-secondaire y compris, seront dorénavant disponibles dans les deux langues officielles du Canada.

Au fur et à mesure que le bilinguisme prenait de l'importance tant dans le secteur privé que dans la fonction publique, il figura de plus en plus parmi les aspirations des jeunes Canadiens qui envisageaient de poursuivre leurs études au niveau post-secondaire. Les universités et les collèges pouvaient donc s'attendre à voir arriver plus d'anglophones et de francophones de milieux minoritaires qui voulaient perfectionner leurs connaissances en français, et même peut-être plus de Québécois désireux d'apprendre l'anglais.

Dans quelle mesure ces étudiants étaient-ils mieux préparés, du point de vue linguistique, à répondre à ce défi. Nous pouvons prendre comme hypothèse que, des trois groupes, ce sont les anglophones qui ont profité le plus des changements de méthode d'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire. Les programmes d'immersion française ont fait parvenir leurs capacités de compréhension, en français, à un niveau quasi semblable à celui des francophones en fin d'études secondaires, même si leurs capacités d'expression et leur vocabulaire restent relativement faibles. Par ailleurs, dans de nombreuses écoles, les cours de français de base et les programmes intensifs de français se sont nettement améliorés tandis que l'on introduisait diverses autres occasions d'apprendre le français (comme, par exemple, les échanges avec le Québec).

Les francophones en milieu minoritaire n'ont pas eu autant de chance pour améliorer leurs connaissances en L1. Qu'ils aient eu droit ou non à des écoles françaises⁶ avant l'adoption, en 1982, de la Charte canadienne des droits et libertés, le critère qui exigeait un nombre suffisant d'inscriptions pour que l'on offre un programme en français a fait qu'un grand nombre de francophones hors Québec ont continué à étudier dans des écoles anglaises (ou dans des écoles d'immersion française), ou bilingues. Par ailleurs, les écoles françaises ont parfois accepté des élèves qui n'étaient pas francophones afin de réunir le quota minimum,

et les fonds nécessaires à la mise en place de programmes de qualité (Mougeon, 1987). Le résultat de cette situation, c'est que chez les francophones de milieux minoritaires en fin d'études secondaires, les connaissances en L1 et le sentiment d'appartenance au groupe francophone restent problématiques⁷.

Quant à l'enseignement de l'anglais, langue seconde (ESL) aux francophones du Québec, Lightbown (1988) fait remarquer que la plupart des élèves n'atteignent pas un niveau de bilinguisme fonctionnel. Ceci pourrait changer à la suite de certaines innovations telles que l'introduction de la langue seconde dès la première année et l'enseignement intensif de la langue seconde dans les classes les plus élevées du niveau élémentaire et dans les écoles secondaires. En revanche, l'expansion du système universitaire français et la francisation du milieu de travail depuis l'adoption de la Loi 101 pourraient faire diminuer l'importance accordée à l'apprentissage de l'anglais dans l'esprit de certains francophones qui vivent en milieu majoritaire.

Réaction du système post-secondaire

Avant de considérer comment les universités et les établissements post-secondaires canadiens pourraient souhaiter réagir aux changements d'aspirations et de formation de leur clientèle, il nous paraît important d'examiner ce qu'ils ont fait jusqu'à présent pour répondre aux besoins des trois groupes que nous avons décrits ci-dessus.

Tout d'abord, certains établissements bilingues ont rendu plus facile l'accès à des cours, en français ou en anglais, pour les étudiants des deux groupes. Ceci s'est fait de deux façons : a) d'une part, certains établissements bilingues, tels les collèges militaires et celui décrit par M. Tomlinson dans ce numéro, ont créé des programmes généraux bilingues (contrairement aux programmes séparés offerts soit en français soit en anglais) ; et b) d'autre part, depuis 1982, l'université d'Ottawa a offert aux étudiants, qui le désiraient, de suivre des cours de contenu dans diverses disciplines dans leur deuxième langue, associant à ces cours des « cours d'appoint » ou des « cours protégés » dans le cadre desquels un professeur de L2 (anglais ou français) les aidait à surmonter les problèmes linguistiques qu'ils rencontraient en étudiant cette discipline. De toute évidence, ces établissements agissent dans l'intérêt des trois groupes. Il est alors en effet possible pour les anglophones et pour les francophones des milieux minoritaires d'étudier en français, et pour les Québécois et les anglophones du Québec d'étudier en anglais. De plus, chaque groupe peut suivre des cours de langue qui répondent à ses besoins particuliers en langue maternelle et en langue seconde.

Cependant, en Ontario, certains groupes de la communauté francophone, en faveur d'une université de langue française (voir Frenette, 1985), pensent qu'une université bilingue ne peut créer un environnement propice au développement des jeunes francophones. Parmi les arguments souvent avancés, il y a l'absence d'une voix française suffisamment présente au sein de l'administration de l'établissement et le nombre insuffisant de cours universitaires et d'activités de loisirs en

français. Il s'agit d'une situation trop complexe pour qu'on puisse la traiter en profondeur ici, mais il est bon de noter cependant que, jusqu'à un certain point et en dépit de circonstances défavorables (telle la compétition qui existe avec les universités du Québec où les frais d'inscription sont nettement inférieurs), les universités bilingues ont, ces dernières années, a) augmenté le nombre de cours offerts en français⁸, b) fait de gros efforts pour attirer un plus grand nombre d'étudiants francophones, et c) fait appel aux services de francophones dans tous les domaines d'activité.

Un changement important s'est également produit dans les universités francophones, particulièrement celles qui se trouvent en milieux minoritaires. Du fait qu'il est toujours problématique d'obtenir un nombre suffisant d'inscriptions, ces établissements ont, pour survivre et s'agrandir, ouvert leurs portes aux élèves sortant d'écoles d'immersion. Cette situation est excellente pour les anglophones qui cherchent à se perfectionner en français, mais certains francophones pensent que la présence d'anglophones dans ces institutions nuit au perfectionnement linguistique et culturel des étudiants appartenant à la minorité. Tout comme en Ontario, ils préféreraient retourner à un type d'établissement homogène (voir Tardif et McMahon, dans ce numéro).

Pendant, Mougeon (1987) fait très justement remarquer que, si un francophone choisit d'étudier en français dans un établissement post-secondaire, soit entièrement, soit partiellement francophone, c'est qu'il a acquis un bon niveau dans sa langue maternelle, et aussi, peut-être, une certaine conscience de son identité. Il ne semble alors pas utile d'exclure les anglophones de ces établissements; toutefois Mougeon (1987) suggère a) de n'y admettre que ceux qui possèdent un bon niveau de français, et b) de réserver certains cours aux francophones (les cours de français, langue maternelle et les cours d'histoire, par exemple). De même, Ruest (1988) souligne qu'au Collège universitaire de Saint-Boniface, on a mis l'accent, dans les divers programmes universitaires, sur le contenu culturel, et que l'on a admis des étudiants ayant déjà un bon niveau de français, ceci afin d'encourager l'utilisation courante du français. Ces mesures semblent avoir aidé les anglophones à perfectionner leur français tout en les sensibilisant davantage à la culture de la minorité francophone.

Par ailleurs, un grand nombre d'universités de langue anglaise, ont étendu l'envergure des cours établis pour y inclure des sections ou des travaux dirigés en français. Ceci a entraîné l'adoption d'un certain nombre de mesures d'ordre administratif comme, par exemple, l'octroi de congés d'études rémunérés aux professeurs qui souhaitent perfectionner leurs connaissances du français; l'acquisition de livres, de documents audio-visuels ou d'autres ressources en langue française en plus grande quantité; et la mise en oeuvre d'un service de publicité dynamique dont le but est de convaincre les étudiants de s'inscrire à des sections ou à des travaux dirigés en français. Certains établissements ont même nommé des professeurs dans les diverses facultés pour qu'ils surveillent et coordonnent toutes ces initiatives.

Même si ces mesures se sont avérées profitables pour les trois groupes représentés dans les universités anglophones, il ne fait aucun doute que ce sont les anglophones qui en ont bénéficié le plus. Tandis que l'on s'intéresse de plus en plus à créer de nouveaux cours en français L2 à l'intention des anglophones (tels les cours avancés pour les étudiants sortant d'écoles d'immersion), les besoins linguistiques particuliers des francophones étudiant en anglais, ou même en français, sont pris en considération dans une bien moindre mesure⁹.

PERSPECTIVES D'AVENIR

Si l'on tient compte des arguments avancés précédemment, il semble évident que, depuis 1980, le système post-secondaire a joué un rôle plus actif pour aider les étudiants à maîtriser nos deux langues officielles. Nous voudrions donc terminer cet article en suggérant diverses idées qui pourraient permettre au système post-secondaire d'aider tous les étudiants qui aimeraient recevoir une formation parfaitement bilingue et biculturelle à atteindre ce but.

La première étape consiste à appuyer les efforts des établissements des autres niveaux de sorte que les étudiants s'inscrivant dans des établissements d'enseignement post-scolaire aient un bon niveau à la fois en L1 et en L2. Ceci suppose que l'on appuie la création d'écoles élémentaires et secondaires plus homogènes dans les régions des minorités linguistiques et que l'on accueille favorablement toute tentative de mettre davantage l'accent, dans les programmes pour les niveaux élémentaires et secondaires, sur la compréhension et l'appréciation de la langue et de la culture des Canadiens anglais et français, qu'ils soient dans un milieu majoritaire ou minoritaire.

De plus, au lieu de se borner à critiquer ce que l'on enseigne aux niveaux inférieurs ou comment on l'enseigne, les représentants des établissements post-secondaires devraient plutôt raconter les responsables des ministères de l'éducation et des divisions scolaires afin de discuter du contenu des programmes, faire des recherches sur l'apprentissage des langues vivantes et leur enseignement à tous les niveaux, et s'attacher à perfectionner les connaissances linguistiques et pédagogiques des futurs enseignants en proposant la mise en place de meilleurs programmes de formation et de recyclage au sein de leur institut pédagogique. Ces efforts devraient aider les élèves à atteindre, au moment de leur inscription dans un établissement d'enseignement supérieur, un niveau s'approchant davantage de ce que l'on pourrait appeler le bilinguisme biculturel; cependant, cela n'empêchera pas d'introduire certains changements dans les universités et les collèges afin que les francophones et les anglophones aient des chances tout à fait égales de devenir bilingues.

En ce qui concerne les établissements unilingues, français ou anglais, partout au Canada, ils devraient étudier sérieusement les recommandations suivantes :

1. créer ou continuer à offrir des cours en français dans les diverses matières enseignées par ailleurs en anglais (ou vice-versa), sans que ces cours dépendent du département des langues¹⁰;

2. offrir une aide linguistique aux étudiants qui suivent des cours en langue seconde, au sein des départements de langues ou des autres départements, que cette aide soit prise en charge par le professeur de la matière concernée, par le professeur de L2 ou par les deux (comme à Ottawa) ;

3. créer des centres de rédaction ayant pour but d'aider à la fois les étudiants en langue maternelle et ceux en langue seconde ;

4. mettre davantage l'accent, dans les départements de langues, sur l'appréciation et la connaissance, chez les étudiants de langue seconde, de la langue et de la culture des locuteurs natifs de la langue cible habitant en milieu minoritaire ou majoritaire au Canada.¹¹ Ceci pourrait se faire au moyen de programmes d'enseignement (cours de langue et de contenu) ainsi qu'au moyen d'activités socio-culturelles.

Les universités bilingues pourraient aussi prendre en considération les suggestions suivantes, en tenant compte des circonstances du moment ;

5. demander une plus grande participation des francophones aux diverses activités de l'université ou du collège ;

6. recruter davantage d'étudiants francophones¹².

Certes, il peut se faire que, pour des raisons de budget, de telles mesures ne puissent être mises en place ou qu'elles ne soient pas souhaitables s'il n'y a pas suffisamment de personnes susceptibles d'en bénéficier. De plus, combien de temps une université anglophone peut-elle offrir un cours en français de philosophie, par exemple, quand les inscriptions sont inférieures à 10 étudiants ? Il faut remarquer toutefois que l'on peut, à force de patience et de planification avisée, parvenir à augmenter le nombre d'inscriptions à un cours, comme on s'en est bien rendu compte à l'université du Nouveau-Brunswick (voir Edwards, dans ce numéro). Il faut, dans un premier temps, ne faire que des changements mineurs, et espérer que ces changements feront naître un intérêt plus vif pour ces cours.

En ce qui concerne la recherche, les études actuelles portent plutôt sur le suivi (telles celles de Hart et Lapkin en 1989, et de Wesche en 1989 aussi) des élèves en fin d'études secondaires afin d'en indiquer les aspirations relatives au niveau post-secondaire. Dans quel type d'établissements souhaitent-ils s'inscrire ? Quels sujets souhaitent-ils étudier en L1, en L2 ou dans les deux langues ? Quels types d'activités de perfectionnement en langue seconde estiment-ils utiles ? Dans quelle mesure les connaissances de la L2 changent-elles au niveau post-secondaire ?

Les meilleurs suivis sont, comme on peut se l'imaginer, de type longitudinal ; il faut continuer à trouver des fonds qui permettent d'approfondir les études actuelles et les étendre à toutes les provinces afin de parvenir à présenter un tableau fidèle des besoins en L1 et en L2 de tous les anglophones et de tous les francophones. Un tel programme de recherche devrait prévoir à la fois une méthode quantitative et une méthode qualitative (voir les articles de Wesche et de Tomlinson dans ce numéro) afin que l'on puisse s'attaquer aux divers aspects des questions qui ont un caractère empirique. C'est par des recherches de cette nature que l'on obtiendra en effet les fondements les plus solides et que les établissements

post-secondaires pourront continuer à adapter leurs programmes scolaires et leurs activités sociales pour répondre aux besoins de leur clientèle.

- 1 Ceci vient peut-être, du moins en partie, de la très grande importance des écoles bilingues et des écoles d'immersion aux niveaux élémentaire et secondaire.
- 2 Le fait que des anglophones et des francophones partagent un même campus a pu cependant contribuer à donner la chance à tous les étudiants de pratiquer leur L2.
- 3 Parlant du contexte franco-ontarien, Mougeon (1987) souligne qu'il n'y a que dans les régions où les francophones sont très nombreux, et représentent même parfois la majorité de la population, qu'ils parviennent moins facilement à une connaissance de l'anglais équivalente de celle des anglophones. Toutefois, peu de recherches ont touché à cette question. Nous soulignons par ailleurs que nous n'incluons pas ici les francophones du Québec qui, vivant dans un milieu où ils sont majoritaires, n'arrivent presque jamais dans les universités francophones avec une connaissance de l'anglais comparable à celle des anglophones.
- 4 Un autre facteur qui a joué un rôle important dans le contexte franco-ontarien, c'est le fait qu'un grand nombre d'élèves de milieux minoritaires appartenaient plutôt à la classe ouvrière ; on ne les habitait donc pas à penser qu'ils feraient des études dans une université ou un collège post-secondaire. Churchill, S., Frenette, N., et Quazi, S. (1985) parlent de ces élèves comme d'une « génération perdue ».
- 5 Nous présumons que ceci est vrai également dans les régions des autres provinces où les francophones sont nombreux, lorsque ceux-ci étudient (totalement ou partiellement) en anglais dans une institution anglophone ou bilingue soit dans leur région soit au Québec.
- 6 En Ontario, par exemple, les écoles françaises sont devenues légales en 1944 au niveau élémentaire et en 1968 au niveau secondaire. En revanche, les Franco-Albertains n'ont eu le droit de créer des écoles qu'après l'adoption de la Charte des droits et libertés (voir Tardif et McMahon, dans ce numéro).
- 7 Il faut faire remarquer ici que les programmes d'échanges qui ont lieu l'été avec le Québec existent aussi pour les francophones vivant n'importe où au Canada dans un milieu minoritaire.
- 8 L'université d'Ottawa offre ainsi 131 programmes en français, dont 49 au niveau supérieur.
- 9 Ceci est peut-être vrai également en ce qui concerne les anglophones qui étudient dans des établissements francophones, où les cours des diverses matières se déroulent normalement, sans qu'il s'y ajoute de cours de français, langue seconde ou des cours d'appoint.
- 10 Nous ne réclamons pas des programmes complets en langue seconde, mais plutôt un choix de cours dans les disciplines qui attirent le plus les étudiants.
- 11 En général, on ne s'intéresse à la diversité du français au Canada et à la littérature française des minorités que dans quelques cours offerts par certains départements de français au niveau universitaire. Autrement, à tous les niveaux de l'enseignement du français comme langue seconde, c'est le français tel qu'il est parlé en Europe et les cultures et littératures françaises et québécoises qui priment sur les autres.
- 12 Une action positive de cette nature se justifierait dans les universités bilingues qui ont entre autres pour mandat de préserver et de transmettre la langue et la culture françaises dans un contexte minoritaire.

RÉFÉRENCES

- Churchill, S., Frenette, N., et Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation* (Vol. 1 et 2) Toronto: Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Fortier, D. (juin 1986). *Bilingualism in Canadian Universities and colleges – or – post-secondary education in the language of the official minority. For whom ? why ? and how ?* Communication faite à l'occasion de la conférence annuelle de la Société canadienne pour l'étude de

- l'enseignement supérieur dont le thème était : L'enseignement post-secondaire au Canada : le programme culturel, Université du Manitoba, Winnipeg.
- Frenette, N. (Ed.) 1985 « Pour l'université française en Ontario ». *Revue du Nouvel Ontario*. 7.
- Garigue, P. (1985) « Bilingual university education in Ontario ». *Revue canadienne des langues vivantes* 41, pp. 941-946.
- Hart, D. et Lapkin, S. (1949). *French immersion at the secondary/post-secondary interface*. Manuscrit non publié, Centre des langues vivantes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Toronto.
- Leblanc, A. (1986). *Bilingual education : a challenge for Canadian universities in the 90's*. Winnipeg : Continuing Education Division, The University of Manitoba.
- Lightbown, P.M. (1988). « Educational Research and theory in language policy: ESL in Quebec schools ». *TESL Canada Journal*. 5 (2), pp. 27-32.
- Mougeon, R. (1987). « Impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens ». *Revue du Nouvel Ontario*. 9, pp. 32-48.
- Mydlarski, D. et West, A. (Eds) (1985). « Perspectives in post-secondary bilingual education ». (Numéro supplémentaire), *Revue canadienne des langues vivantes* 41 (5).
- Ruest, P. (1988). « L'avenir des centres universitaires francophones en milieu minoritaire. /The future of francophone university centres in a minority environment ». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. 18(3), pp. 1-7.
- Wesche, M.B. (1989). *Long-term outcomes of French immersion education : a follow-up study at university*. Communication présentée à l'occasion de la conférence annuelle de l'Ontario Modern Language Teachers Association, Toronto, Ontario.
- Yalden, M. (1982). « Bilingualism and the universities: a time for action/le bilinguisme et les universités : le temps d'agir. » *Contact*. 1(3), pp. 2-5.