

LES FRANCOPHONES DE L'ONTARIO ET L'UNIVERSITÉ À L'HEURE DE LA RÉFORME SCOLAIRE

NORMAND FRENETTE
Institut d'études pédagogiques
Université de Toronto

À l'heure actuelle, on constate un peu partout dans les pays industrialisés un effort concerté en vue de la transformation des systèmes d'éducation du début de la scolarité obligatoire jusqu'à la fin de l'enseignement postsecondaire. Mais au-delà de ces perturbations structurelles est visée la transformation des fondements sociaux et économiques des sociétés nationales dans un monde de plus en plus sujet à la mondialisation des marchés et de la consommation. L'effort de transformation du système scolaire en Ontario, qui a attiré les manchettes par la virulence des réactions suscitées, a peut-être donné l'impression qu'il s'agit de l'œuvre d'une seule formation politique, appelée, espère-t-on, à disparaître aux prochaines élections. Mais la tentative de réforme est à peine entamée si l'on peut en juger d'après l'expérience dans d'autres pays. De plus, s'il faut croire les dires du premier ministre de l'Ontario (s.a., 1998), le postsecondaire représente l'objet de la prochaine étape de la réforme du présent gouvernement. Même si le postsecondaire a déjà été durement frappé par les restrictions budgétaires, la prochaine étape risque de toucher encore plus durement l'université, et ce, dans son mandat même.

Dans ce contexte, on peut se demander quelles sont les dimensions idéologiques des présentes réformes et, par la suite, comment les francophones de l'Ontario se situent par rapport à l'université à l'époque des réformes.

Avant d'envisager ces deux questions, on pourrait examiner dans quelle mesure les présentes réformes sont le reflet d'autres transformations dans les sociétés avancées. Si elles devaient s'avérer dédoublées par des réformes semblables dans d'autres secteurs de la vie collective, on serait en droit de parler non pas de réformes mais de révolution, car ces réformes visent non seulement des transformations structurelles, mais des transformations de l'« être-en-société », c'est-à-dire du sujet social. Ce qui serait visé par les récentes réformes et par d'autres à venir, c'est rien de moins que la formation des identités sociales. Si tel était le cas, les présents changements vont bien au-delà de la présence d'un gouvernement gagné à l'idée de « réforme »; ils perdurent au-delà des changements de gouvernements. En même temps, ces changements traversent les frontières nationales, ce qui signifie que la révolution présente les aspects d'une véritable transformation culturelle.

Les quatre piliers de la réforme

Les réformes actuelles en éducation reposent sur quatre piliers, réunis dans une coalition toute provisoire : le néolibéralisme, l'intégrisme, le populisme et le technicisme¹, chaque orientation possédant une dimension révolutionnaire.

Le néolibéralisme se porte à la défense du marché comme seul principe de la vie économique et sociale à la fois. Il s'ensuit que la seule rationalité qui compte est celle de la rationalité économique. Plus encore, il porte la rationalité économique à la hauteur du devoir moral. Celui ou celle qui est incapable de reconnaître « la discipline du marché » est de toute évidence un être inférieur. Il suffit de lire les pages des affaires dans son quotidien pour y découvrir à presque tous les jours des énoncés de cette doctrine libérale.

Dans sa facette révolutionnaire, le néolibéralisme cherche à affaiblir l'État et, faut-il ajouter, toutes ses créatures, y compris les institutions scolaires et universitaires, de même que les groupes communautaires, dans la mesure où l'un et l'autre par le passé dépendaient de l'appui de l'État pour assurer l'accessibilité et la participation d'un plus grand éventail d'individus et de groupes autrefois exclus². Ainsi, on assiste, même dans les systèmes scolaires, à la privatisation de maintes responsabilités autrefois assurées par l'appareil d'État : la production des programmes scolaires et des instruments d'évaluation, la sous-traitance dans l'entretien des édifices, la commercialisation des espaces scolaires par la biais des « partenariats » avec le secteur privé, pour ne nommer que quelques initiatives récentes³.

L'intégrisme, pour sa part, vise la production d'un État fort, ne serait-ce que pour assurer l'imposition des valeurs de conformisme à l'éthique du travail, de standards de rendement uniformes et de la stratification des populations. On veut des programmes scolaires « exigeants », lesquels programmes sont mesurés à l'aune des programmes d'avant-guerre. Par ce biais, il s'agit pour l'essentiel d'un rejet de l'ouverture des systèmes scolaires acquise depuis la fin des années 60 et le retour à une époque de concurrence entre les individus.

Pour ce qui est de sa facette révolutionnaire, l'intégrisme représente un rejet des valeurs de la modernité et un retour aux valeurs dites traditionnelles, notamment celles associées à la famille nucléaire et au travail « bien fait », mais qui demeurent en fait les valeurs de l'époque de l'industrialisation de cette même modernité. On note, entre autres, le remplacement dans les récents programmes scolaires de toute référence aux valeurs associées à la formation d'une identité nationale par des valeurs associées à la production d'un citoyen (sans référence à un lieu d'appartenance) « productif ».

Le populisme représente essentiellement la méfiance des systèmes d'expertise tels qu'incorporés dans les bureaucraties de tout acabit. Il est gagné à l'idée que pour tout problème complexe il existe une solution simple.

Dans sa facette révolutionnaire, il s'agit, dans les mots de Nietzsche analysant la révolte des paysans allemands, d'une révolte contre la complexité. Il semble que les sociétés modernes, toujours tournées vers une plus grande complexification, suscitent constamment un réflexe de rejet de cette révolution incessante (Touraine, 1989) et, par conséquent, un retour à un mode de fonctionnement d'une plus grande simplicité. La modernité toute récente fait appel à des systèmes d'expertise de plus en plus perfectionnés et de plus en plus abstraits, ce qui entraîne pour conséquence l'exigence de placer sa foi dans des systèmes de moins en moins visibles (Giddens, 1990; Giddens, 1991a; Giddens, 1991b) tout comme les liens sociaux qui les sous-tendent (Berger, 1977). Le populisme représente donc le réflexe des portions de la société incapables d'accepter cette abstraction grandissante.

De plus, l'abstraction véhiculée par le recours massif à des indicateurs mathématisés suscite souvent des réactions donnant une valeur symbolique aux dimensions les plus concrètes des systèmes en place. Ainsi, l'édifice contenant l'administration scolaire est souvent présentée comme preuve du « gaspillage » bureaucratique même si, par ailleurs, les seules études comparatives à ce sujet démontrent que l'effectif des administrations scolaires est dix fois moins nombreux que celui du secteur privé (Berliner et Biddle, 1995).

Enfin, le technicisme, que je définis comme la recherche des moyens les plus efficaces pour arriver à des fins non problématisées, est l'orientation classique des dirigeants et des bureaucrates des systèmes abstraits, imbus de leurs compétences technologiques et administratives.

Cette orientation représente la révolte contre l'expérience et la mémoire collective, c'est-à-dire la pratique entendue dans son sens aristotélien comme lieu de l'action morale, la *recta ratio agibilium*. Le jugement pratique est remplacé par les savoirs algorithmiques que l'on peut pratiquer sans se soucier de l'histoire des pratiques vécues sur le terrain. En somme, il s'agit du refus de ce que Clifford Geertz appelait les savoirs du terrain (*local knowledge*), devenus suspects parce qu'ils ont participé à l'élaboration d'un système jugé irréparable. En

éducation, on assiste à la prolifération des mécanismes de contrôle, à la mise à l'écart des gens d'expérience soit par la retraite anticipée, soit par la mise au rancart simplement, à la prolifération des formules de financement et de systèmes d'indicateurs engendrés loin du terrain, avec des répercussions tout aussi imprévisibles que ridicules parce qu'ils sont élaborés sans consultation⁴.

Ces quatre orientations à la réforme des institutions scolaires font bon ménage pour l'instant, chacune à sa façon cherchant la profonde transformation des institutions scolaires. La coalition est appelée à se dissoudre, bien sûr, mais pas avant d'avoir effectué la transformation non seulement des institutions, mais des identités sociales. La dissolution se fera quasiment naturellement, car deux de ces orientations sont des orientations à la réforme par la complexification, alors que les deux autres sont des orientations à la réforme par la simplification. Par leur nature même, le néolibéralisme et le technicisme ont une tendance à la prolifération : des savoirs, des objets de consommation et, à la limite, des individus isolés dans leur travail et dans leur consommation. L'intégrisme et le populisme, par contre, représentent une tendance à la simplification devant un monde devenu de plus en plus dispersé. C'est pourquoi il s'agit, dans ces deux derniers cas, de mouvements de radicalisation.

Vus sous un autre angle, il s'agit de mouvements utopiques, les orientations de radicalisation proposant une utopie de la nostalgie (Bauman, 1994), l'une au niveau des valeurs, l'autre au niveau des opérationnalisations du fonctionnement de la modernité. Par ailleurs, les orientations de la modernisation à l'outrance proposent soit une utopie de liberté absolue, soit une utopie de contrôle absolu. Voilà donc encore d'autres raisons de croire à la dissolution éventuelle de la coalition.

Les francophones devant l'université

On peut se demander comment les francophones de l'Ontario se situent par rapport à l'université à l'époque des réformes. La réponse est qu'ils s'en accommodent tant bien que mal et plutôt bien que mal. Le commentaire peut surprendre étant donné l'écart bien connu dans la participation des francophones et des non-francophones de l'Ontario. Une perspective historique permet toutefois de dégager certaines tendances intéressantes. Pour cerner la réponse des francophones aux transformations en cours, il faudra examiner trois ensembles de données révélatrices des stratégies d'accès à l'université par les francophones de l'Ontario.

La participation des francophones aux études collégiales

À peine une décennie après le plein essor des écoles secondaires de langue française en Ontario, c'est-à-dire dès 1981, l'effectif des francophones de l'Ontario dans des programmes postsecondaires du collégial avait atteint 3 715, un chiffre tout à fait respectable si l'on se souvient qu'il n'existait que des collèges bilingues offrant des programmes très réduits en français. Ce chiffre représentait 10,56 % de la population francophone âgée de 18 à 21 ans, un taux de participation qui n'était pas, somme toute, très loin de celui des non-francophones de la province qui avaient atteint un taux de participation de 11,93 % du même groupe d'âge.

Cependant, une ombre importante au tableau : à peine 55 % des francophones poursuivaient leurs études en français. L'effectif le plus important a été réalisé en 1983 lorsque le nombre total des francophones au collégial a atteint 4 633, soit 13,95 % du groupe d'âge. Puis vint la récession économique de 1982-1983, à la suite de laquelle on a procédé à un certain nombre de « rationalisations » dans les collèges, ce qui représentait dans les collèges bilingues la fermeture des programmes à effectif réduit et le fusionnement des programmes en anglais et en français dans certains cas, notamment dans le domaine de la technologie. L'effectif francophone a chuté aussitôt, passant de 4 633

en 1983 à 3 393 en 1987, soit une baisse de 26,8 %, alors que l'effectif non francophone a baissé de 12,2 % pendant la même période (Frenette et Quazi, 1996, p.163).

En fait, c'est uniquement en 1990, avec l'ouverture de la Cité collégiale, que le taux de participation des francophones allait rejoindre le niveau de 1983, et ce, malgré tous les efforts d'appui par le ministère de l'Éducation aux programmes offerts en français dans les collèges bilingues.

Il faut retenir de ces chiffres le caractère perturbé de l'effectif francophone tout au cours des années 80. Assez tôt après l'ouverture des écoles secondaires de langue française, le taux de rétention des francophones a frôlé celui des non-francophones, pour ensuite baisser au cours des années 80, pour enfin remonter avec l'ouverture de la Cité collégiale, et baisser légèrement par la suite.

La participation des francophones au premier cycle universitaire

En contraste avec la participation au collégial, l'effectif des francophones au premier cycle universitaire a connu une augmentation lente et régulière depuis l'époque de l'ouverture des écoles secondaires de langue française. Cette augmentation s'est faite, pendant toute une génération, soit jusqu'en 1985 à peu près, au même taux que celui des non-francophones. Pendant près de vingt ans, donc, le taux de participation des francophones est demeuré figé à près de la moitié de celui des non-francophones, et cet écart qui semblait permanent avait attiré l'attention des commentateurs (Churchill, Quazi et Frenette, 1985). Puis il s'est passé quelque chose d'important mais à peine remarqué à l'époque. Vers le milieu des années 80, le taux de participation des francophones a commencé à gagner du terrain relativement à celui des non-francophones, si bien qu'en moins de dix ans le premier se chiffrait à 77 % du second, après être resté rigoureusement à 50 % pendant toute la période suivant l'établissement des écoles secondaires de langue française.

C'est la régularité des augmentations qui frappe davantage. Aucune perturbation comme ce fut le cas au collégial, ni à la suite des récessions économiques, ni, semble-t-il, à la suite des augmentations dans la prestation des programmes en français dans les universités bilingues. Cette régularité des augmentations doit être mise en parallèle avec une autre situation qui révèle une sensibilité à la conjoncture économique. En effet, jusqu'en 1992, les francophones étaient sur-représentés aux études universitaires à temps partiel. Il faut souligner l'impportance des études à temps partiel pour les populations marginalisées (Singh, 1990), car souvent les études à temps partiel représentent la voie d'accès privilégiée par elles. En 1989, les étudiants francophones à temps plein représentaient à peine la majorité de l'ensemble des étudiants francophones⁵. En 1994, ils sont à 65,8 % et la tendance est à la hausse. Du côté des non-francophones, les étudiants à temps plein se situent à 68,0 % déjà en 1989 et les proportions sont restées stables jusqu'en 1993, lorsque les inscriptions à temps plein ont commencé à augmenter encore plus comme proportion du total. Le tableau 1 de la page suivante présente la répartition des francophones et des non-francophones aux études à temps plein et à temps partiel pour la période 1989-1994.

Le point culminant de l'inscription à temps partiel a été atteint chez les francophones en 1990 et chez les non-francophones en 1991. Entre 1989 et 1994, l'inscription aux études à temps partiel a chuté de 28,7 % chez les francophones pendant que la baisse chez les non-francophones a été de 7,7 %, ce qui représente un écart assez remarquable. Pendant la même période de temps, l'inscription à temps plein n'a cessé d'augmenter chez les francophones, en termes bruts et en termes proportionnels, cependant que l'inscription à temps complet a plafonné chez les non-francophones en 1992.

Comment s'expliquer le phénomène de l'accroissement de l'effectif aux études à temps complet et la baisse encore plus marquée de l'effectif aux études à temps partiel? Et comment s'expliquer l'augmentation régulière de l'effectif à temps complet même pendant des moments de récession économique au début des années 80 et au début

Tableau 1
Inscription des étudiants à temps plein et à temps partiel, premier cycle universitaire, francophones et non-francophones de l'Ontario, 1989-1994

Non-francophones			Francophones		
Total	T. partiel	T. complet	Total	T. partiel	T. complet
1989	265 562	85 734	9 806	4 544	5 262
%	100,0	32,3	100,0	46,3	53,7
1990	274 924	88 018	10 119	4 653	5 466
%	100,0	32,0	100,0	46,0	54,0
1991	285 776	91 750	10 291	4 462	5 829
%	100,0	32,1	100,0	43,4	56,6
1992	289 245	91 423	10 298	4 229	6 069
%	100,0	31,6	100,0	41,1	58,9
1993	281 277	83 483	9 638	3 450	6 188
%	100,0	29,7	100,0	35,8	64,2
1994	275 800	79 078	9 429	3 226	6 203
%	100,0	28,7	100,0	34,2	65,8

Source : ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, SISCO/UAR, données inscriptions.

des années 90? Nous voyons dans ces tendances conjuguées le résultat d'un phénomène jusque maintenant peu analysé, à savoir l'impact du statut socio-économique de la population francophone de l'Ontario. Selon cette hypothèse, le retard dans l'augmentation des taux de participation suivant l'ouverture des écoles secondaires de langue française, puis l'augmentation relativement rapide après 1985 est attribuable à un nouveau phénomène, à savoir la création d'une nouvelle strate de la classe moyenne. C'est cette classe moyenne qui a commencé à envoyer ses enfants à l'université. En d'autres termes, le véritable impact des écoles secondaires de langue française, ce n'est pas d'avoir produit les connaissances nécessaires aux études universitaires — car il ne faut pas oublier que le taux de participation au secondaire a atteint celui des non-francophones dès les premières années après l'instauration des écoles de langue française —, c'est d'avoir permis l'établissement d'une nouvelle couche de la classe moyenne qui, elle, a commencé à envoyer ses enfants à l'université dès le milieu des années 80.

La répartition des hommes et des femmes francophones aux études du premier cycle

S'il est à prévoir que le taux de participation des francophones aura atteint celui des non-francophones d'ici une décennie, il est à prévoir que cette participation sera très inégalement répartie entre hommes et femmes francophones.

En effet, les femmes francophones ont toujours été majoritaires aux études du premier cycle, cependant que les femmes non francophones sont devenues majoritaires à compter de 1987. Mais l'écart entre hommes et femmes francophones n'a cessé d'augmenter depuis 1979, à un moment où les femmes représentaient 53,10 % de l'effectif francophone, jusqu'en 1994 lorsque les femmes représentaient 61,03 % de l'effectif francophone. À cette époque, les femmes non francophones ont atteint 53,29 % de l'effectif non francophone, indice donc que les études du premier cycle sont encore plus favorisées par les femmes francophones (Frenette et Quazi, 1996, p. 224-225).

De plus, les femmes francophones sont très largement majoritaires dans tous les domaines d'études, sauf en génie et sciences appliquées où elles représentent 25 % de l'effectif et en mathématiques et sciences physiques où elles représentent 37,25 % de l'effectif francophone. Dans l'un et l'autre domaine d'études elles affichent un meilleur niveau de participation que les femmes non francophones de l'Ontario qui, elles, représentent respectivement 20,72 % et 30,65 % de l'effectif en 1994 (Frenette et Quazi, 1996, p. 226-251).

Bref, les femmes francophones ont dépassé largement les hommes francophones et l'écart s'en va en augmentant. En 1994, elles ont presque atteint le même taux de participation que les hommes non francophones : à 30,67 % du groupe d'âge des 18-21 ans elles ne sont pas loin des 32,32 % affichés par les hommes non francophones. À l'heure actuelle, on peut prédire qu'elles ont déjà dépassé le taux de participation des hommes non francophones.

Cet effet est attribuable en partie au fait que les écoles secondaires de langue française ont réussi à faire la promotion des femmes dans l'accès à la dernière année du secondaire. Jusqu'à la fin de l'avant-dernière année du secondaire, la répartition des garçons et des filles dans les écoles secondaires de langue française est rigoureusement pareille à celle en cours dans les écoles de langue anglaise. Puis il se passe quelque chose d'étonnant en dernière année du secondaire. Soit par effet d'anticipation qu'ils n'ont pas l'intention de poursuivre des études postsecondaires, soit par effet de tentative erronée de se positionner davantage en s'inscrivant pour la dernière année dans une école secondaire de langue anglaise (et c'est l'interprétation que je favorise), les garçons sont moins nombreux à s'inscrire dans la dernière année du secondaire dans une école de langue française. Par la suite, ils sont moins nombreux à faire une demande d'admission à un programme universitaire, et moins nombreux à éventuellement s'inscrire dans un programme du premier cycle.

En résumé donc, si l'on a pu déploré pendant longtemps l'écart entre francophones et non-francophones dans l'inscription au premier cycle universitaire, c'est que l'on a pas suffisamment reconnu que la mise sur pied des écoles secondaires ne pouvait assurer automatiquement un meilleur taux d'accessibilité aux études universitaires. Il a fallu près d'une génération avant que l'écart ne commence à rétrécir, démontrant ainsi que les transformations institutionnelles mettent du temps à produire leurs effets.

Par contre, l'inscription au collégial a rebondi presque immédiatement dans la décennie suivant la mise sur pied des écoles secondaires de langue française, mais dans la période suivante, l'effectif francophone s'est montré très sensible aux avatars de la conjoncture économique et institutionnelle, reflet donc du phénomène bien connu, à savoir la tendance dans les collèges à attirer surtout les classes moins favorisées. Ce sont les classes moins favorisées qui se montreraient plus sensibles à la conjoncture économique mais également au retrait et à l'offre des services au niveau collégial. Par ailleurs, les classes plus aisées se montrent plus insensibles à la conjoncture économique et institutionnelle, car les ressources de capital culturel se démontreraient, à la longue, plus déterminantes dans l'accès aux études universitaires.

Enfin, la prépondérance des femmes francophones au premier cycle universitaire est signe d'un plus grand attachement, dans les familles mais également dans les établissements scolaires, aux origines culturelles. En demeurant attachées au français, les filles finissent par assurer leur promotion sociale dans la mesure où cette promotion sociale est liée aux études postsecondaires. Les garçons, exemple par fait des effets pervers, ont plus tendance à vouloir « se positionner » en poursuivant les études de transition en anglais, mais en ce faisant ils ont plus tendance à s'écarter de la possibilité de poursuivre des études universitaires.

Conclusion

Plutôt que de proposer des conclusions, nous aimerions formuler, à la suite de ces constatations, deux prédictions pour l'avenir.

1) La vague de « réformes » en éducation va continuer à battre son plein pendant les prochaines années et cette vague va toucher tout particulièrement le postsecondaire. Au plan administratif, cette réforme trouve déjà son modèle dans les actions prises dans le domaine hospitalier : constriction des fonds de soutien et réallocation des fonds pour soutenir les programmes que jugent prioritaires les gouvernements préoccupés par le succès économique de la province; rationalisation des programmes en imposant des spécialisations à certains établissements, en retirant le soutien aux programmes jugés pas assez performants dans d'autres et en fusionnant des programmes d'un établissement à l'autre. Il n'est pas exclu que la réforme touche des facultés, voire des établissements postsecondaires tout entiers⁶. La réforme menacera surtout les établissements universitaires créés dans la foulée de l'entrée massive de l'État dans le soutien du postsecondaire depuis le milieu des années 60.

Les établissements universitaires donneront dans la multiplication des programmes professionnels visant la formation de professionnels aptes à exercer dans des domaines de compétence de plus en plus différenciés. Ils multiplieront les formes de partenariat avec le secteur privé tant sur le plan des programmes que sur celui de la recherche. En ce faisant, les établissements universitaires s'engageront dans un état permanent de concurrence non seulement entre eux, mais également avec les collèges communautaires.

Cette réforme aura une influence très mitigée sur l'accessibilité des francophones au postsecondaire. Le nombre d'étudiants francophones continuera à augmenter, de même que leur taux de participation. Mais les francophones se trouveront de plus en plus dispersés et minorisés dans des établissements reconceptualisés comme lieux de prestations de services ponctuels, tout comme dans les hôpitaux. Dans

ce contexte, la création d'un milieu de soutien aux identités collectives ne complètera que pour peu, d'autant plus que l'étudiant sera reconceptualisé comme consommateur des services éducatifs.

2) Étant donné l'écart grandissant dans le taux de participation des femmes et des hommes francophones, il est à prévoir que l'intelligentsia franco-ontarienne sera largement féminisée. D'ailleurs, ce processus est déjà amplement entamé et on a l'habitude de remarquer que ce sont les femmes francophones qui assument le rôle de porte-parole de la collectivité.

Ce qui est peut-être moins évident pour l'instant, c'est le rôle changeant des femmes en tant que porte-parole. Il est à prévoir que les femmes francophones prendront comme conjoint un non-francophone instruit de préférence à un francophone non-instruit, ce qui entraînera une incidence sur les politiques préconisées par l'intelligentsia franco-ontarienne. Ces politiques tourneront peu à peu vers la demande de services bilingues de préférence à des services unilingues en français. Si l'on ajoute à cela la baisse dramatique de la fécondité chez les femmes francophones, les politiques poursuivies par cette même intelligentsia seront de moins en moins orientées par des questions de continuité culturelle, notamment par le biais de services à la famille (éducation, services de garde, etc.), et de plus en plus orientées par des questions d'actualité et de luttes de pouvoir.

Références

- Apple, M. (1998), *Reform and Revolution in Education*, communication présentée lors du congrès annuel de la Comparative Education Societies, Cape Town, Afrique du Sud.
- Bauman, Z. (1994), « Morality without Ethics », *Theory, Culture & Society*, n° 11, p. 1-34.
- Berger, P. L. (1977), « Toward a Critique of Modernity », dans *Facing up to Modernity*, New York, Basic Books, p. 70-80.

Berliner, D. C. et Biddle, B. J. (1995), *The Manufactured Crisis*, Reading (MA), Addison-Wesley.

Bourdieu, P. (1998, mars), « L'essence du néo-libéralisme », *Le Monde diplomatique*, p. 3.

Churchill, S., S. Quazi et N. Frenette (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, vol. 2 : *L'enseignement postsecondaire. Rapport statistique*, Toronto, Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Frenette, N. et S. Quazi (1996), *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979-1994*, vol. 2 : *Sommaires, tableaux statistiques, figures*, Sudbury, Collège Boréal.

Giddens, A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Stanford (CA), Stanford University Press.

Giddens, A. (1991a), *Modernity and Self-identity : Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford (CA), Stanford University Press.

Giddens, A. (1991b), « Structuration Theory : Past, Present and Future », dans C. G. A. Bryant et D. Jary (dir.), *Giddens' Theory of Structuration*, London/New York, Routledge, p. 201-221.

Lewington, J. (1998, 3 novembre), « Respected Toronto School Falls Short of Funding-formula Mark », *The Globe and Mail*, p. A9.

Reid, W. A. (1998), « Erasmus, Gates, and the End of Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, n° 5, p. 499-501.

s.a. (1998, 24 septembre), « Reforms Set for Skills Training », *The Globe and Mail*, p. A14.

Singh, R. (1990), « Ethnic Minority Experience in Higher Education », *Higher Education Quarterly*, vol. 44, n° 4, p. 344-359.

Touraine, A. (1989), « La crise de la modernité », *Interface*, vol. 10, n° 2, p. 30-34.