

L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE HORS QUÉBEC : UN ESPACE PARADOXAL¹

CLAUDETTE TARDIF

Doyenne

Faculté Saint-Jean

Université de l'Alberta

Introduction

Ce texte a été conçu en fonction d'une réflexion sur mon expérience en tant que professeure et doyenne d'une institution universitaire francophone en milieu minoritaire, la Faculté Saint-Jean, et en tant que membre d'une communauté minoritaire qui ai œuvré sur plusieurs comités et plusieurs projets tant sur le plan local que national. Je ne prétends certainement pas avoir une réponse définitive à la question : « L'université francophone en milieu minoritaire au Canada, c'est quoi? ». C'est donc en toute humilité que je vous demande de recevoir mes propos.

Pourquoi intituler ma conférence ainsi? Comment peut-on parler de l'université francophone hors Québec sous l'angle d'espace paradoxal? S'agit-il en effet de quelque chose qui va à l'encontre de l'opinion communément admise, ou qui heurte le bon sens?² Comment l'université francophone à l'extérieur du Québec se distingue-t-elle des autres universités, anglophones au Canada ou francophones au

Québec? Y a-t-il quelque chose de singulier à l'université francophone en milieu minoritaire au Canada? Voilà des questions importantes qui retiennent notre attention et qui requièrent une réflexion.

Nous proposons que l'université francophone en milieu minoritaire possède effectivement une raison d'être et une spécificité qui lui sont propres. Influencée par les écrits d'un de mes collègues, le professeur Claude Denis, je dirais que les universités francophones en milieu minoritaire occupent un *espace discursif* distinct des universités francophones du Québec et distinct également des universités anglophones du Canada. L'existence d'un espace discursif propre à l'université francophone minoritaire « tient à la tension entre, d'une part, son objet de référence qui relève de ses relations avec le milieu anglophone et, d'autre part, sa langue de travail et son ancrage institutionnel franco-canadien » (Denis, 1993, p. 292). La frontière entre les différents espaces discursifs est créée en grande partie par la langue de communication, mais aussi par le contexte communautaire dans lequel s'inscrit l'institution, la clientèle, l'enseignement et la recherche qui font l'objet de son étude.

Le texte qui suit se divise en deux parties. La première partie présente la spécificité du milieu universitaire francophone minoritaire au Canada, vue surtout de la perspective de l'Ouest canadien. Six thèmes sont présentés : 1) les caractéristiques de l'institution universitaire francophone à l'extérieur du Québec; 2) le contexte des communautés francophones minoritaires; 3) le rôle de l'institution universitaire francophone en milieu minoritaire; 4) la clientèle et ses besoins; 5) l'espace discursif canadien francophone; et 6) la recherche et les écrits. La seconde partie est consacrée à identifier certains défis et quelques pistes d'avenir pour assurer le rayonnement des institutions universitaires francophones à l'extérieur du Québec.

I. La spécificité du milieu universitaire francophone minoritaire

Les caractéristiques de l'institution universitaire francophone à l'extérieur du Québec

L'existence d'une institution francophone à l'extérieur du Québec va souvent à l'encontre de ce qui est communément admis dans la société majoritaire, surtout dans l'Ouest canadien. En tant que doyenne d'une petite institution, je dois continuellement faire face à des personnes qui ignorent l'existence de notre établissement ou qui véhiculent des stéréotypes à notre sujet. On s'étonne toujours de savoir qu'il y a une institution offrant des diplômés universitaires en français dans l'Ouest canadien, et cela autant de la part de citoyens de l'Alberta et des provinces avoisinantes que de la population québécoise. Je tiens à souligner que cela ne se limite pas à la population en général, mais aussi à bien de nos collègues universitaires anglophones et francophones qui ne nous connaissent toujours pas après maintes années d'existence. Des événements récents m'amènent à faire cette constatation : la visite du premier ministre de la province de l'Alberta à la Faculté Saint-Jean qui déclare n'avoir jamais su qu'il y avait un endroit comme la Faculté en Alberta; une représentation politique par une délégation albertaine au Québec parmi laquelle il y avait une professeure de la Faculté qui présentait les possibilités en français au niveau postsecondaire en Alberta et à qui certaines personnes auraient dit : « On ne vous croit pas, Madame »; de nombreux voyages à l'extérieur du pays avec des universitaires qui croient que l'université en français existe exclusivement au Québec. À part certaines de nos plus grandes universités francophones à l'extérieur du Québec, telles l'Université d'Ottawa et l'Université de Moncton, les plus petites institutions sont souvent peu connues à l'extérieur de leur région et de la communauté francophone qu'elles desservent.

Le concept d'université francophone est d'autant plus difficile à cerner vu la variété d'institutions et de contextes. Deux dimensions peuvent être utilisées pour classer les institutions faisant partie du Regroupement des universités de la francophonie hors Québec³ (RUFHQ) :

leur degré de francité et leur degré d'autonomie. Ces deux dimensions permettent la classification des institutions en quatre catégories : institution francophone, institution bilingue, institution autonome, institution affiliée. Par exemple, l'Université de Moncton est une institution universitaire francophone autonome, tandis que l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne sont des exemples d'institutions universitaires bilingues autonomes. Le Collège Glendon est un exemple d'un campus universitaire bilingue affilié à une institution anglophone, tandis que la Faculté Saint-Jean est une institution universitaire francophone ayant le statut de faculté à l'intérieur d'une université anglophone. Il y a donc de grandes différences entre les institutions qu'on qualifie d'institutions universitaires francophones, en partant des établissements qui n'opèrent qu'en français, en passant par des institutions bilingues jusqu'aux collèges et unités francophones reliés à des universités bilingues ou anglophones. En plus des différences au niveau organisationnel, certains établissements sont relativement grands et offrent un grand éventail de programmes tandis que d'autres sont petits et n'offrent que des programmes limités.

Malgré ces différences, les institutions universitaires francophones à l'extérieur du Québec partagent plusieurs traits en commun. Elles sont généralement dispersées sur un large territoire géographique, ce qui entraîne par le fait même la dispersion de collaborateurs possibles. Cet isolement se traduit également dans l'enseignement et la recherche des professeurs faisant partie de nos plus petites institutions. Selon Jean Lafontant, professeur de sociologie au Collège universitaire de Saint-Boniface (1995, p. 37), « il n'est pas possible que se forme au Collège une "masse critique" susceptible de favoriser des recherches empiriques d'envergure dans tel ou tel champ disciplinaire ». Le recteur de l'Université Sainte-Anne affirme que « la taille de l'institution et des unités académiques est également un facteur négatif dans la mesure où cela implique moins d'installations et de ressources pour la recherche et moins de contact avec d'autres collègues dans la même discipline » (d'Entremont, 1992, p. 7).

L'université francophone en milieu minoritaire a souvent un problème de matériel pédagogique qui ne se pose pas pour la grande majorité des universités anglophones au Canada. Selon Denis (1993, p. 289), « les textes en français sur la "société canadienne" en général et sur l'Ouest en français sont rares ». Les écrits de langue française ont souvent une orientation européenne ou largement québécoise, « ce qui suscite l'irritation des étudiants qui voudraient qu'on leur parle plus de chez eux que du Québec ».

Les institutions universitaires francophones à l'extérieur du Québec partagent aussi plusieurs des mêmes préoccupations en ce qui concerne le recrutement d'étudiants et de personnel, le financement et la planification. En 1985, lors du Colloque national sur l'enseignement postsecondaire organisé par la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ), Gaétan Gervais (1986) concluait que les problèmes de l'enseignement postsecondaire en français étaient dus à un manque d'étudiants et d'étudiantes, un manque d'accessibilité et un manque de planification. Cette affirmation est tout aussi pertinente dix ans plus tard. Plusieurs initiatives actuelles de la Faculté Saint-Jean illustrent bien ces problématiques : nos efforts de recrutement intensif pour des étudiants; nos efforts pour améliorer l'éducation à distance comme moyen d'augmenter les effectifs étudiants; nos efforts en vue d'être plus présents sur le plan international et nos efforts pour trouver de nouvelles sources de financement. Par ailleurs, notons que nos efforts de planification doivent être proportionnellement plus intenses que ceux des institutions majoritaires : puisque nous disposons de moins de ressources, nous devons être plus originaux et plus créatifs.

En résumé, malgré les différences, les institutions universitaires francophones à l'extérieur du Québec partagent plusieurs des mêmes préoccupations et doivent relever plusieurs des mêmes défis. En plus, elles sont toutes caractérisées par le rapport privilégié qu'elles ont avec la communauté francophone qu'elles desservent.

Le contexte des communautés francophones minoritaires

On ne saurait saisir toutes les dimensions de la spécificité de l'institution universitaire francophone à l'extérieur du Québec sans d'abord la situer dans le contexte du milieu dont elle est issue. Or, le contexte de la minorité francophone hors Québec est un contexte tout à fait particulier qu'il faut bien connaître et dont il faut apprécier les caractéristiques spéciales. Chacune des treize institutions universitaires francophones constituant le Regroupement des universités de la francophonie hors Québec (RUFHQ) évolue dans un contexte géographique, linguistique et sociopolitique bien différent. Le contexte particulier dans lequel chaque établissement s'inscrit explique, en grande partie, les caractéristiques différentes qu'a pris chacune des institutions et illustre bien cet espace paradoxal dont nous parlons.

Tenant compte de toutes les conditions peu favorables dans lesquelles la plupart des établissements universitaires en milieu minoritaire ont évolué, c'est surprenant qu'ils aient pu survivre et qu'on puisse parler aujourd'hui de croissance. L'existence d'institutions postsecondaires francophones plus d'un siècle après leur fondation⁴ témoigne d'une francophonie qui était vouée à la disparition, mais qui a survécu grâce à la communauté francophone qui l'entourait et à l'acharnement et au dévouement de son personnel. Il faut reconnaître aussi le rôle fondamental qu'a joué le gouvernement fédéral⁵ dans l'adoption de lois linguistiques favorables pour assurer l'instruction de la minorité francophone ainsi que l'appui financier donné pour les programmes de langues officielles en éducation.

Les taux d'assimilation élevés des francophones en milieu minoritaire, dus en grande partie à des facteurs démographiques, historiques et éducatifs (par exemple, à l'absence d'écoles francophones et d'institutions favorisant le développement économique de ses citoyens), ont eu un effet négatif sur le développement des communautés francophones en milieu minoritaire. L'enjeu fondamental chez les francophones a toujours été d'obtenir l'instruction en français, voyant dans l'école le moyen « d'assurer la continuité de leur manière d'être, de

vivre et de se situer dans le monde » (Levasseur-Ouimet et al., p. 1). Afin d'obtenir le droit à l'instruction en français et la gestion de leurs écoles, les minorités francophones ont dû se « heurter à un mur de refus » de la part des gouvernements provinciaux et avoir recours aux processus judiciaires au niveau fédéral pour la reconnaissance de leurs droits constitutionnels (Churchill, 1998, p. 35). Les luttes que les parents francophones ont menées en faveur de leurs écoles reflètent d'une manière concrète leur prise de conscience du lien fondamental qui existe entre l'école (au sens le plus large) et la survie culturelle (Bour, 1992, p. 51), ainsi que leur prise de conscience de la protection devant être fournie par l'espace politique canadien vis-à-vis de la juridiction provinciale. Ce lien privilégié avec le fédéral contribue grandement au positionnement expressément canadien des institutions francophones à l'extérieur du Québec, par rapport à un positionnement plus « provincialiste » des universités « majoritaires ». Cet espace paradoxal de la francophonie en milieu minoritaire illustre bien la dichotomie entre une vision pancanadienne et une vision provinciale des droits linguistiques.

En dépit de ces difficultés, les communautés francophones minoritaires ont su tenir le coup et se renouveler en cours de route. Il y a eu des gains énormes dans le domaine de l'éducation à la suite des modifications apportées à la Constitution en 1982 avec l'adoption de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Dans la majorité des provinces, les minorités francophones assument maintenant la gestion de leurs écoles. Sur les plans social et économique, les communautés francophones de l'extérieur du Québec ont vécu la transition d'une société plutôt traditionnelle et rurale à une société plutôt moderne et urbaine. Selon Churchill, « plutôt que de s'éteindre à court terme, comme on l'avait souvent prédit, les communautés minoritaires francophones ont non seulement effectué la transition mais atteint, dans la plupart des cas, un niveau de dynamisme interne et d'organisation que l'on n'aurait jamais pu prévoir » (Churchill, 1998, p. 78).

Le rôle de l'institution universitaire francophone en milieu minoritaire

Un thème dominant dans l'éducation postsecondaire en français est le lien entre l'institution universitaire et la communauté francophone, plus particulièrement au niveau des besoins de la communauté dans le domaine de la formation supérieure. Selon Gervais (1986, p. 31), « l'université et le collège sont appelés à remplir deux grands rôles dans les sociétés minoritaires : l'éducation des élites (les chefs de file, les gens éduqués, des experts dans tous les domaines) et l'épanouissement de la culture francophone (en devenant un support social culturel) ». L'évolution des institutions universitaires francophones dans l'Ouest canadien⁶ illustre bien ces deux rôles.

L'éducation des élites a été un des premiers buts des établissements universitaires fondés au début du siècle dans les provinces de l'Ouest. Établis par le clergé (jésuites et oblates), ces établissements ont visé des objectifs différents au fil des années. Selon Gratiem Allaire (1998, p. 11-12), « l'institution francophone de l'Ouest a connu trois étapes à des moments différents selon les provinces : le recrutement ecclésiastique, la formation d'une élite et la formation universitaire ». Il maintient que ces établissements, d'abord établis pour la formation du clergé, se sont rapidement rendu compte qu'ils devaient répondre aux besoins des communautés canadiennes-françaises en adoptant le modèle des collèges classiques, « modèle du Canada français et son idéologie cléricalo-nationaliste » (Allaire, 1998, p. 16). L'éducation humaniste de ces collèges visait à former une élite bilingue et cultivée, à tous les niveaux de la société.

Selon Allaire (1998), au cours des années 60, les établissements ont commencé à s'identifier de plus en plus avec les universités locales en raison des besoins urgents dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'enseignement. L'étape des collèges classiques se termine et les institutions se transforment. Le Collège Saint-Jean devient ainsi le Collège universitaire Saint-Jean affilié avec la University of Alberta et, par la suite, une faculté de cette même université.

Ces transformations sont en réponse aux exigences provinciales (par exemple, les provinces ont juridiction en matière d'éducation) et aux besoins des communautés francophones. Il ne faut pas oublier l'influence des transformations sociétales qui favorisaient l'enseignement du français au pays⁷.

Le désengagement de la part des établissements universitaires francophones du modèle des collèges classiques pour s'aligner avec les exigences du milieu local a amené un autre type de rapport entre l'institution universitaire et la communauté francophone. L'institution universitaire francophone est appelée à jouer un rôle de leadership et à contribuer au développement global des communautés francophones de sa région. Privés des institutions d'une collectivité nationale, les francophones s'identifient de plus en plus avec leurs centres francophones d'une façon tout à fait privilégiée. Dans un sondage auprès de la population francophone d'Edmonton dans les années 80, la Faculté Saint-Jean était désignée comme l'appui principal de la communauté francophone par la majorité des répondants (Tardif et McMahan, 1989). En somme, les communautés francophones s'attendent à ce que leurs institutions universitaires, en plus d'assurer un enseignement de qualité et de faire avancer la connaissance par la recherche, s'engagent auprès de leurs communautés.

Ce double rôle de l'université peut être conflictuel entre l'université pour le savoir et l'université pour la communauté. Des tensions peuvent être engendrées, tensions reliées à la place spécifique des universités dans les rapports socioculturels : d'une part, les impératifs proprement universitaires, obéissant à une logique majoritaire et, d'autre part, la psychologie souvent « frileuse » de minoritaire⁸. Les institutions universitaires francophones en milieu minoritaire doivent se mesurer selon les mêmes normes d'excellence au niveau de l'enseignement et de la recherche que les institutions majoritaires. Elles risquent cependant d'aliéner la communauté francophone par ce fait ou de se faire mal comprendre. Linda Cardinal (1995, p. 55) considère que les chercheurs francophones sont trop souvent « appelés à investir la communauté ainsi que la bureaucratie universitaire, à y faire du

bénévolat — ce qui est très bien, mais là n'est pas leur rôle ». Il n'y a pas de doute que ce rôle additionnel, auquel nos collègues anglophones ne sont pas confrontés, ajoute un fardeau supplémentaire à des tâches déjà lourdes, surtout pour les petites institutions qui doivent souvent ajouter d'importantes charges administratives au fardeau du seul professeur responsable dans la plupart des départements.

La clientèle et ses besoins

Un des facteurs clés du renouvellement des communautés francophones minoritaires a été la mise sur pied d'écoles francophones et l'implantation de la gestion scolaire selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Les gains obtenus dans la reconnaissance de ces droits constitutionnels ont eu un effet d'amélioration massive de la situation en éducation des francophones. Ainsi, il y a une nette amélioration de la situation telle que présentée dans le rapport Churchill, Frenette et Quazi en 1985, selon laquelle la fréquentation scolaire de la population francophone entre 18 à 24 ans était l'une des plus faibles au Canada. Également, il y a eu un accroissement des possibilités d'éducation de niveau postsecondaire en français. Par exemple, depuis 1990, un réseau de trois collèges communautaires de langue française s'est établi en Ontario.

Selon les statistiques du recensement de 1991 (voir le tableau 1), il semblerait que les francophones aient rattrapé leurs pairs anglophones dans le niveau d'éducation atteint. Dans presque toutes les provinces du Canada, le pourcentage de personnes entre 20 et 29 ans avec un premier diplôme universitaire (baccalauréat ou diplôme professionnel) est comparable chez les francophones et les anglophones (Nouveau-Brunswick, Ontario, Saskatchewan) et même plus élevé dans certaines provinces (Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba, Nouvelle-Écosse). Il n'y a que dans les provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, du Québec, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest que le pourcentage d'étudiants francophones entre 20 et 29 ans ayant un premier diplôme universitaire soit nettement inférieur au pourcentage d'un groupe comparable d'étudiants anglophones.

Le recensement de 1996 démontre que le nombre de diplômés universitaires francophones a presque doublé en quinze ans au pays⁹. En 1981, le Canada comptait 381 170 diplômés universitaires francophones. Quinze ans plus tard, 750 630 avaient complété des études universitaires, ce qui représente une hausse de 96 %. En comparaison avec le nombre de diplômés universitaires anglophones pour cette même période, 7,84 % de la population de langue maternelle française détenait un diplôme universitaire en 1996, comparativement à 7,47 % chez ceux de langue maternelle anglaise (voir tableau 2). Il y a évidemment beaucoup de variation dans les différentes régions du pays. Le progrès des francophones a été plus important que chez les anglophones de l'Est du pays et de la Colombie-Britannique, de même que du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest.

Les institutions universitaires francophones hors Québec desservent le plus souvent la minorité francophone de la région, mais elles sont de plus en plus fréquentées par un nombre grandissant d'étudiants issus de l'immersion française des écoles secondaires du Canada anglophone. Il n'y a aucun doute qu'il existe une clientèle d'étudiants pour les institutions francophones/bilingues chez les étudiants inscrits dans les programmes de français langue seconde (sur-tout en immersion). Selon le rapport *L'éducation au Canada, 1997*, dans le recensement de 1996, 932 705 personnes entre 15 et 24 ans et près de deux millions dans le groupe d'âge des 25 à 44 ans affirmaient avoir une connaissance des deux langues officielles du Canada (voir tableau 3). Sur le plan scolaire, les statistiques indiquent que les effectifs dans les écoles publiques des provinces et territoires du Canada atteignent plus de deux millions (2 050 071) d'étudiants dans les programmes de français langue seconde, et que les écoles situées à l'extérieur du Québec comptent 157 811 étudiants dans les programmes de français langue maternelle (voir tableau 4).

La popularité des programmes d'immersion à travers le Canada a augmenté le nombre d'élèves désireux de poursuivre des études postsecondaires en français. À la Faculté Saint-Jean, les statistiques des inscriptions des dix dernières années indiquent que la proportion

Niveau d'éducation universitaire	Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Total	
	A %	F %	A %	F %	A %	F %	A %	F %	A %	F %	A %	F %		
Sans certificat ou diplôme	13,3	7,5	13,3	13,0	4,8	0	10,1	3,8	16,7	10,7	4,2	13,0	7,1	0
	A/F %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Certificat ou diplôme	5,5	4,0	6,7	6,1	9,5	33,3	4,8	5,7	10,0	5,4	8,9	4,3	6,1	0
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
B.A. ou diplôme	10,8	17,9	0	10,1	9,5	0	10,2	12,6	10,0	8,6	13,0	13,0	10,0	0
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Certificat ou diplôme + B.A.	0,9	0,6	13,3	0,7	1,6	0	0,4	0,8	0	0,4	1,0	0	0,3	12,5
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Maîtrise	0,7	0	0	0,3	0	0	0,6	0,4	0	0,6	1,0	0	0,3	0
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Doctorat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
	3991	173	15	3805	63	3	10636	261	30	11626	192	23	311	8
	4179			3871			10927			11841			319	
	Manitoba		Saskatchewan		Alberta		C.B.		Y/T-N-O.					

TABLEAU I
 Niveau d'éducation selon la langue maternelle et l'âge - Groupe d'âge : 20-29 ans
 TABLEAU COMPARATIF DES PROVINCES, DU YUKON ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Niveau d'éducation universitaire	Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Langue maternelle		Total	
	A %	F %	A %	F %	A %	F %	A %	F %	A %	F %	A %	F %		
Sans certificat ou diplôme	11,7	6,3	11,3	0	11,3	7,7	33,3	11,4	9,7	15,0	7,1	4,3	11,8	8,9
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Certificat ou diplôme	7,0	6,3	6,2	13,6	6,5	9,9	33,3	5,8	4,8	5,0	11,9	9,4	10,0	4,8
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
B.A. ou diplôme	6,4	6,3	9,0	4,5	12,2	12,6	0	9,3	8,5	5,0	15,8	10,1	8,1	12,1
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Certificat ou diplôme + B.A.	0,4	0	0,6	4,5	0,8	0	0	0,6	0,7	0	1,2	0,7	1,0	1,5
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Maîtrise	0,4	6,3	0,6	0	0,9	1,1	0	0,4	0,4	0	1,8	0,9	1,0	1,2
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
Doctorat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0,1	0	0,1	0
	A %	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td></td>	F %	A % <td>F %</td> <td>A % <td>F %</td> </td>	F %	A % <td>F %</td>	F %
	2682	16	0	522	22		3916	182	3	2161	1137	20	2959	25631
	2698			555			4101			3318			28800	39133
	Terre-Neuve		I.-P.-É.		N.-É.		N.-B.		Québec		Ontario			

Source : Statistique Canada, Recensement 1991.

d'étudiants anglophones comparativement aux étudiants francophones augmente et dépasse même le nombre d'étudiants francophones. Quels sont les effets de cette situation? C. Beauchemin (1985, p. 63) considère que « l'impact des élèves d'immersion dans une institution bilingue doit être abordé à deux niveaux, à savoir, l'impact quantitatif et l'impact qualitatif de l'intégration des "immigrés" aux cours et programmes en français ». C. Tardif et F. McMahon (1989, p. 22) voient deux genres de questions comme étant importantes dans la problématique d'une institution mixte au niveau postsecondaire : la qualité de la langue ainsi que les valeurs et l'idéologie culturelles. Dans plusieurs institutions francophones, on fait face à l'usage fréquent de l'anglais dans les couloirs, à des manuels de classe en anglais et à la nécessité de maintenir un système d'encadrement linguistique. Remarquons que ces difficultés ne sont pas uniques aux institutions francophones hors Québec, car plusieurs universités et collèges du Québec ont dû reconnaître les lacunes du français écrit chez leurs étudiants. Cependant, en raison de sa clientèle mixte, l'institution en milieu minoritaire rencontre des défis encore plus grands. Non seulement doit-elle composer avec une clientèle d'étudiants pour qui le français n'est pas la langue première, mais elle doit aussi composer avec une clientèle francophone ayant vécu les effets de l'assimilation à la culture anglophone. Le poids de l'assimilation des francophones minoritaires à la culture anglophone au cours des années ainsi que le nombre grandissant d'étudiants anglophones (en grande partie le résultat du succès de l'immersion) qui s'inscrivent aux universités francophones hors Québec apportent des défis linguistiques et socioculturels de taille.

Les recherches en immersion et l'expérience des parents francophones ayant lutté pour la mise sur pied d'écoles francophones soulèvent toute la question de l'épanouissement culturel et linguistique des francophones dans un milieu mixte où il y a des étudiants des programmes d'immersion. Selon Tardif et McMahon (1989, p. 25), « l'élève d'immersion s'intéresse à la langue française sans incorporer les éléments culturels de cette communauté. Les élèves d'immersion n'auraient pas le même sentiment d'appartenance à l'histoire, au

TABLEAU 2 NOMBRE DE DIPLOMÉS UNIVERSITAIRES FRANCOPHONES			
	Nombre de diplômés universitaires francophones	Pourcentage de la population de langue maternelle française avec diplôme	Pourcentage de la population de langue maternelle anglaise avec diplôme
Recensement 1981	381 170	-----	-----
Recensement 1996	750 630	7,84 %	7,47 %

Source : Les données dans ce tableau proviennent du recensement de 1996 et ont été publiés dans *Le Gaboteur* (voir note 9).

système de valeurs, aux coutumes, aux institutions et à la langue qu'ont les élèves francophones ». L'expérience albertaine au primaire et au secondaire démontre, comme dans bien d'autres provinces, que les valeurs et l'idéologie culturelles des deux groupes peuvent être conflictuelles. Au Collège universitaire de Saint-Boniface, Roger Legal (1992, p. 48) exprimait ainsi ses inquiétudes au sujet du nombre d'étudiants voulant s'inscrire dans l'enseignement en immersion : « On ne saurait passer sous silence les inquiétudes exprimées autour d'un certain déséquilibre au niveau des inscriptions causé par une demande démesurément grande pour satisfaire le phénomène immersion. » Or, en termes instrumentaux, à qui l'immersion profite-t-elle? Sert-elle

principalement à la classe moyenne (semi-professionnelle) anglophone? En termes systémiques, on pourrait croire qu'elle augmente la légitimité de la francophonie. Pourtant, l'appui au bilinguisme est, au mieux, stagnant et les droits des minorités demeurent toujours impopulaires dans le contexte canadien¹⁰.

La clientèle d'étudiants mixtes (anglais langue première et français langue première) apporte certaines problématiques. Peut-on répondre aux besoins de la communauté francophone minoritaire et promouvoir la langue et la culture françaises dans une institution ayant une clientèle d'étudiants mixtes? Comment réconcilier la nécessité d'être viable sur le plan économique avec la mission communautaire de l'institution de promouvoir la langue et la culture francophones? Une institution comme la Faculté Saint-Jean doit recruter des étudiants anglophones afin de maintenir un niveau d'inscriptions suffisamment élevé pour offrir un éventail de choix de cours et de programmes intéressants pour tous ses étudiants. Elle doit investir des ressources considérables dans le perfectionnement linguistique et l'animation socioculturelle. Par exemple, à la Faculté, un Centre d'aide en français opère chaque jour, qui offre aux étudiants des ateliers d'écriture, de lecture, des cercles de conversation et de l'appui selon le besoin individuel. Je dirais cependant que la question la plus difficile est l'intégration de tous les étudiants sur le plan socioculturel. Comment créer un climat où les francophones se sentent chez eux et peuvent renforcer leur identité culturelle et où les francophiles se sentent à l'aise de s'exprimer tout en développant un désir de participer et de s'engager dans la vie culturelle francophone? Y a-t-il un lieu de rencontre entre les deux? Il est évident que la problématique dépasse les cadres de l'enseignement en français et de la préparation de matériel didactique en français pour les cours. Aussi importants ces deux éléments soient-ils pour l'enseignement en français, d'autres facteurs doivent être pris en considération : le perfectionnement linguistique, l'encadrement socioculturel, la mobilité des étudiants.

TABLEAU 3
Population selon la connaissance des langues officielles, par groupes d'âge - recensement 1996 Données-échantillon (20 %) Canada

Groupe d'âge	Canada		Connaissance des langues officielles					
	Population totale	Anglais seulement	Anglais et Français seulement	Anglais et Français	Ni Français ni le Français	Anglais seulement	Anglais et Français	Ni Français ni le Français
Total	28 528 125	19 134 250	4 079 085	4 841 320	473 475	4 100 845	19 134 250	19 134 250
Moins de 15 ans	5 899 200	4 100 845	1 124 560	566 770	107 035	4 100 845	4 100 845	4 100 845
15-24 ans	3 849 025	2 424 240	478 565	932 705	13 520	2 424 240	2 424 240	2 424 240
25-44 ans	9 324 340	6 291 360	1 140 175	1 814 995	77 820	6 291 360	6 291 360	6 291 360
45-64 ans	6 175 785	4 070 045	869 095	1 107 900	128 745	4 070 045	4 070 045	4 070 045
65 ans et plus	3 279 770	2 247 755	466 695	418 960	146 360	2 247 755	2 247 755	2 247 755

Source : ce tableau tire ses origines du tableau n° 93F0024XIDB96005 au catalogue de la série Le pays (Statistique Canada).

L'espace discursif canadien francophone

Selon D. Cameron (1996, p. 42), « les universitaires francophones au Québec se sont préoccupés d'approfondir leur compréhension et leur analyse de la société québécoise; se connaître soi-même signifie explorer et rendre compte principalement de la sphère d'identité du Québec ». La langue de communication étant le français, les professeurs et chercheurs établissent souvent des liens avec les universités de la France et d'autres pays francophones. Cameron maintient qu'une réalité parallèle existe au sein du Canada anglophone. La majorité des universitaires anglophones poursuivent leur carrière presque exclusivement dans leur langue maternelle et établissent des liens avec un réseau d'institutions anglophones au Canada, aux États-Unis, en Australie ou en Grande-Bretagne. « Cette situation donne lieu à une communication très limitée et à l'isolement des deux collectifs universitaires » (Cameron, 1996, p. 42). C'est dans ce contexte que l'université francophone hors Québec peut être considérée comme apportant une perspective unique. Dans leurs discours, nos institutions doivent continuellement confronter les réalités des deux collectivités linguistiques et culturelles. Elles ne peuvent pas ignorer la réalité de l'une ou de l'autre comme le font les universités du Québec ou les universités anglophones du reste du Canada. D'après Marcel Hamelin (1995, p. 17), « les universités francophones hors Québec ont appris à relever un défi de taille : celui de créer un espace scientifique et universitaire francophones dans un contexte où prédominent la langue anglaise et la culture anglo-saxonne ».

Selon Claudé Denis (1993, p. 285), « il existe un *espace sociologique canadien francophone* spécifique, dont la condition tant conceptuelle qu'empirique est d'être minoritaire. De par son existence même, cet espace est distinct des deux espaces discursifs majoritaires de la sociologie au Canada, ceux de la sociologie québécoise et de la *Canadian sociology*; et, étant minoritaire, il souffre d'un certain isolement, d'une certaine marginalité, par rapport à ceux-ci ». Denis maintient qu'il y a un caractère paradoxal dans l'espace discursif sociologique franco-canadien. Le sociologue franco-canadien fonctionne dans

TABEAU 4
Statistiques chronologiques des effectifs et des programmes de langue dans les écoles publiques, provinces et territoires, 1991-1992 à 1995-1996

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996
Total à l'extérieur du Québec					
Effectifs des écoles publiques au complet	3 877 061	3 928 660	3 972 041	4 002 660	4 057 468
Effectifs de la langue seconde(1)	2 059 581	2 075 326	2 070 262	2 066 142	2 050 071
Effectifs dans la langue de la minorité(2)	158 296	159 110	157 935	157 851	157 811

(1) Ces programmes visent à offrir aux étudiants du groupe majoritaire dans la langue officielle (par exemple, français au Québec, anglais ailleurs) l'enseignement dans la langue de la minorité.

(2) Les programmes pour la minorité de langue officielle dans une province (par exemple, les écoles françaises pour les étudiants francophones à l'extérieur du Québec; les écoles anglaises au Québec).

Source : *L'éducation au Canada*, 1997 (Statistique Canada - n° 81-229-XPB).

la langue de l'une des sociologies nationales (la québécoise), alors que son objet de référence, le Canada, est la version française de la *Canadian sociology*. La population et les institutions sur lesquelles s'appuie le sociologue francophone œuvrant en milieu minoritaire sont établies dans les interstices de l'espace complémentaire de la sociologie canadienne. Tout cela contribue à façonner une pratique discursive spécifique qui ne se réduit pas à l'utilisation de la langue française mais à l'ensemble de l'institution comprenant l'enseignement, la recherche et les services communautaires.

La recherche et les écrits

L'espace discursif des institutions universitaires francophones à l'extérieur du Québec se prête bien à un type de recherche en particulier. En raison de l'espace différent que vivent ces institutions, elles peuvent contribuer là où d'autres institutions ne peuvent pas le faire. L'émergence de champs d'études portant sur les francophones en milieu minoritaire et dans le domaine des études canadiennes convient particulièrement bien à cet espace discursif. Avant les années 60, il y avait peu d'écrits sur les communautés francophones hors Québec en tant qu'entité sociale et politique. En effet, ce n'est qu'avec la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme « qu'une distinction s'est produite entre les francophones québécois d'une part et les francophones hors Québec regroupant le reste du Canada français et l'Acadie, d'autre part » (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994, p. 9). Les premiers écrits des années 70 « ont été des bilans sombres de la réalité sociale du groupe. La dynamique de l'assimilation et, par conséquent, de l'effondrement des effectifs, ont marqué l'éveil d'une tradition d'étude sur le milieu. Les inégalités économiques, la faiblesse des institutions, l'inexistence de protection juridique [...] ont été les thèmes les plus marquants d'un objet d'étude qui allait lentement prendre forme » (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994, p. 10).

Les années 80 ont été marquantes pour le développement des écrits sur la francophonie hors Québec. Déjà, en 1981, se tenait le premier colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO) au Collège universitaire de Saint-Boniface. L'intérêt pour la recherche sur l'éducation des minorités francophones au Canada a pris davantage d'envergure avec l'adoption de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982. On s'intéresse particulièrement aux questions se rapportant à l'assimilation, à l'identité culturelle et au rôle de l'école dans la préservation de la langue et de la culture des francophones. En essayant de préciser la nature et le rôle de l'école francophone, on cherche à décrire la « culture milieu » de la communauté francophone. Quelles sont ses aspirations, ses valeurs, ses façons d'être? En grande partie, les écrits sont dominés par la dimension politique, au sens juridique, que comporte la question linguistique des droits constitutionnels accordés pour l'enseignement dans la langue de la minorité officielle dans l'article 23 de la Charte.

La dimension politique s'ouvre davantage à des perspectives sociales et économiques dans les années 90 avec le dynamisme et le renouvellement des communautés minoritaires francophones. Cardinal, Lapointe et Thériault (1994, p. 57) constatent que

la recherche sur l'éducation des francophones hors Québec s'est diversifiée pendant la décennie des années 80, même si elle demeure largement axée sur des questions traditionnelles : les droits scolaires, l'éducation postsecondaire, les problèmes d'apprentissage, etc. Dans ces domaines, les chercheurs et chercheurs nous permettent d'approfondir la réalité des francophones hors Québec à la fois en termes politiques, juridiques et sociologiques.

Malgré un corpus de recherche relativement impressionnant sur la francophonie minoritaire au Canada, J. Yvon Thériault considère que ce champ d'étude n'est pas bien portant. « Ce champ d'étude est fractionné, c'est-à-dire qu'il n'est pas intégré en un tout, créant une dynamique d'ensemble par une fertilisation croisée entre différentes

recherches. De façon générale, il n'est pas reconnu dans les disciplines propres aux différents chercheurs [...] Les difficultés du déploiement d'un champ de recherche francophone minoritaire sont liées au fait que cette recherche se cherche elle-même » (Thériault, 1995, p. 101). Le discours militant de certains chercheurs¹¹ au sujet des communautés francophones en milieu minoritaire et des institutions d'enseignement et de recherche bilingues de l'Ontario (Cardinal, 1995) soulève des inquiétudes par rapport à ce champ d'études. Selon Cardinal (1995, p. 54), « plus les thuriféraires de la francophonie en milieu universitaire seront à la recherche de la francophonie militante, communautaire ou entrepreneuriale, moins ils pourront étudier cette francophonie car, pour cela, il faut être à distance de la communauté ». En dépit de ces constats plutôt pessimistes au sujet de l'état de la recherche sur la francophonie minoritaire, je considère que ce champ d'étude est un domaine relativement jeune où les institutions francophones minoritaires au Canada peuvent contribuer à une meilleure compréhension des minorités à l'échelle nationale et internationale.

Les études canadiennes constituent un autre champ d'intérêt privilégié pour les universités francophones à l'extérieur du Québec. La nature interdisciplinaire des études canadiennes se prête bien aux réalités de nos plus petites institutions où il n'y a souvent qu'un ou deux professeurs dans chaque discipline. L'occasion de faire de l'enseignement et de la recherche interdisciplinaires autour d'un thème servant à promouvoir les connaissances sur le Canada ouvre les possibilités de collaboration et la mise sur pied de projets de recherche uniques. Ces démarches font mieux connaître « le Canada en s'occupant d'un aspect de la culture du pays, de ses conditions sociales, de son environnement physique ou de sa place dans le monde » (Cameron, 1996, p. 27). Selon Cameron, cela se traduit souvent par un intérêt pour le vécu culturel, social, politique et historique des communautés francophones de la région (par exemple, la vie des Canadiens français dans l'Ouest du Canada). Pour les francophones à l'extérieur du Québec aux prises avec des questions d'identité culturelle sur les plans personnel et collectif, les études canadiennes contribuent à la diffusion et

à la production de connaissances favorisant un enracinement historique, sociologique ou littéraire, permettant ainsi une meilleure connaissance de soi et de son groupe identitaire. L'établissement de plusieurs centres de recherche¹² dans les universités francophones à l'extérieur du Québec témoigne de cet intérêt pour la recherche en études canadiennes et sur les francophones en milieu minoritaire.

II. Défis et projets d'avenir

Nous avons démontré tout au long de notre texte que les institutions universitaires francophones à l'extérieur du Québec occupent un espace discursif distinct en raison de leur statut et de leur contexte minoritaire, espace caractérisé par des contradictions et des ambiguïtés. Le temps est venu de faire un bilan clair et de nous interroger sur l'avenir de l'institution universitaire francophone hors Québec. Est-elle pertinente? Correspond-elle à un projet viable? Où voulons-nous aller et comment voulons-nous y aller? S'inscrit-elle dans un mouvement d'une Francophonie plus globale?

À mon avis, quatre objectifs doivent être atteints : 1) nous devons nous rendre plus visibles et donc plus accessibles; 2) nous devons éviter les dédoublements de ressources et rendre chaque établissement plus viable économiquement; 3) nous devons produire un contenu francophone et donner une plus grande visibilité à nos chercheurs francophones; et 4) nous devons viser l'excellence dans la formation offerte aux jeunes. La réalisation de ces objectifs dépendra en grande partie de notre habileté à relever les défis devant nous.

Un des premiers défis est d'embrasser la diversité culturelle et le pluralisme de l'espace francophone. L'espace francophone est multiple et exprime l'américanité, la créolité, certains aspects de sensibilités maghrébine, africaine, orientale, asiatique... (A. Rey, 1995, p. 61). Où se situent les communautés francophones minoritaires au Canada dans cette Francophonie globale? Faut-il redéfinir notre concept de francophone face aux nouvelles valeurs et échanges amenés par la mondialisation? Comment tenir compte de la notion d'altérité dans

notre définition de francophone? Présentons-nous une vision inclusive ou exclusive de la communauté francophone? Pour les communautés francophones minoritaires, l'attitude de survivance a tellement imprégné leurs pensées et actions qu'elles adoptent souvent une vision exclusive de la communauté francophone. Cette vision insiste beaucoup sur une appartenance à la communauté francophone définie par le passé et son histoire. Une telle vision peut être problématique si elle ferme la porte au changement, à l'intégration des *autres* et si elle restreint les avenues de l'avenir.

La dichotomie des deux discours portant sur l'identification à la communauté franco-albertaine est bien illustrée dans une étude portant sur ce que les jeunes pensent de la communauté francophone en Alberta. C. Dallaire (1998) affirme qu'il y a deux discours qui se font chez les jeunes par rapport à leur identification à la communauté francophone : le discours linguistique et le discours « histoire et culture ». Ces deux discours comportent des dichotomies inhérentes : français langue maternelle par rapport à français langue seconde, identité nationale et minoritaire/provinciale et identité routinière culturelle et stratégique/politique. Dans le discours linguistique, parler français suffit pour être considéré comme Franco-Albertain, tandis que dans le discours histoire et culture, il s'agit d'avoir une appartenance à la culture et de connaître son histoire. Selon Dallaire, la majorité des jeunes adoptent le discours linguistique et ont un désir d'inclusivité, qui comprend non seulement les jeunes dont la langue maternelle est le français dans l'étiquette « Franco-Albertain », mais aussi les jeunes anglophones parlant français et même certains francophiles ne parlant pas français. Ils se considèrent non pas en tant que minoritaire, mais majoritaire dans un Canada où existe deux langues officielles et dans lequel on peut choisir de parler une langue ou l'autre. Être canadien, pour eux, c'est être bilingue.

L'adhésion à une vision culturelle francophone, basée sur une appartenance historique et culturelle, est une vision qui exclut les *autres* et qui, je crois, mènerait à un suicide culturel, non seulement pour les

communautés francophones minoritaires mais aussi pour nos institutions. Pour l'établissement universitaire francophone à l'extérieur du Québec, cela signifie l'acceptation d'une vision hétérogène qui fait promouvoir le pluralisme et la diversité culturelle tout en reconnaissant l'apport du passé dans l'identité collective des francophones. La langue française demeure le constituant essentiel de notre identité et permet une alternative au monolinguisme et à l'homogénéisation apportés par les forces de la mondialisation et l'unipôle américain. L'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF-UREF) « défend le droit au pluralisme, parce qu'il va de pair avec la revendication d'un respect de l'histoire et des identités » (Gendreau-Massaloux, 1995, p. 19). L'institution universitaire francophone peut jouer un rôle de leadership dans la promotion de cette vision auprès de ses diverses communautés. Elle peut encourager la mobilité étudiante, ainsi que les échanges entre chercheurs sur les plans national et international pour la production scientifique en français, afin d'augmenter la visibilité de nos institutions et augmenter l'accès aux études universitaires.

Un deuxième défi est d'accepter de coopérer et de travailler ensemble entre institutions universitaires francophones. Trop souvent, nos institutions sont en compétition les unes avec les autres, soit pour des ressources financières ou des ressources humaines (étudiants et professeurs). En plus, nous devons affronter les pressions de la mondialisation, de la compétition, de la course à l'excellence. Comment l'institution universitaire francophone à l'extérieur du Québec peut-elle rencontrer les normes nationales et « internationales qui régissent et régiront de plus en plus l'activité universitaire et de recherche » (Bodson, 1998a, p. 6) dans un espace qui ne tient pas compte de ses réalités? Notre porte de sortie, c'est la concertation et la collaboration.

Les nouvelles technologies de la communication nous offrent des moyens inédits d'action et de collaboration et consolident l'espace francophone. Les technologies comme Internet élargissent la taille des groupes linguistiques virtuels dans le monde en offrant des liens là où

il n'y en avait aucun auparavant. La nouvelle technologie permet l'intégration virtuelle des francophones et ainsi peut contribuer de façon significative à réduire « l'isolement géo-social et l'exiguïté démographique » (Lafontant, 1995, p. 37). En se concertant et en établissant des créneaux de collaboration, les institutions universitaires francophones peuvent contribuer à l'édition et à l'exportation de contenus sur le Web et ainsi participer à la Francophonie globale et contribuer au développement de leur institution.

Les initiatives récentes du Regroupement des universités de la francophonie hors Québec vont dans cette direction : le désir de réassembler toutes ces institutions membres et d'identifier des créneaux scientifiques de coopération, afin de maximiser les ressources et d'accroître l'accessibilité aux études universitaires en français avec un éventail plus large de programmes et de cours dans les diverses régions du pays, le développement de cours sur le Web et autres projets multimédiatisés. Ces projets font preuve d'une volonté de participer à part égale dans la production et la diffusion des connaissances à l'échelle internationale. En plus, cette coopération en vertu d'objectifs et de programmes bien précis peut mener à la mobilité, l'excellence et le développement de nos institutions. Selon Arthur Bodson (1998a), président de l'Agence universitaire de la Francophonie¹³, la Francophonie est au pied du mur. « Ou nous ne faisons rien et nous disparaissions corps et biens dans les prochaines décennies [...] ou alors nous prenons très vite les voies et moyens de rester nous-mêmes, c'est-à-dire francophones, solidaires, partenaires au Nord comme au Sud, tout en restant dans le peloton de tête, compétitifs, innovants, sachant exporter les capacités francophones » (Bodson, 1998a, p. 9-10). Cette affirmation est toute aussi pertinente dans le contexte des Franco-Canadiens.

Un troisième défi est d'assurer une formation de qualité à nos étudiants et étudiantes. Cette affirmation peut sembler banale. Cependant, cela nécessitera une réévaluation de nos programmes et de nos façons de faire. Les universités sont reconnues comme étant des « tours

d'ivoire » refermées sur elles-mêmes. Mais, de plus en plus, elles sont appelées à rendre des comptes à la société qui devient plus exigeante. La demande d'imputabilité est forte au sein de la société et les gouvernements mettent en place des indicateurs qui permettent d'évaluer le rendement du système universitaire. En Alberta, comme au Québec¹⁴, on souhaite que la recherche universitaire s'ouvre à divers partenaires, que les professeurs actifs dans le domaine de la recherche participent davantage à la formation des étudiants, et qu'on mette l'accent sur l'accès aux études postsecondaires et l'accès à la réussite des études (des Rivières, 1998). Selon M. Pelletier, doyenne des études de premier cycle à l'Université du Québec à Montréal : « La préoccupation centrale désormais n'est plus l'enseignement dans les cours mais l'apprentissage des étudiants, apprentissage orienté non seulement sur l'acquisition de connaissances mais également sur l'acquisition de compétences, d'habiletés et d'attitudes » (1995, p. 107). Pour les institutions universitaires francophones en milieu minoritaire, cette dimension ajoute une pression supplémentaire. Nous devons nous mesurer avec les plus grandes universités et nous devons offrir aux étudiants des programmes pertinents qui leur permettront de réussir leurs études et de bien s'intégrer dans le monde du travail, et cela dans un espace discursif qui ne reconnaît souvent pas notre spécificité. Notre niche c'est de faire de la « science » en français, mais de haute qualité. Il est évident que chacune de nos institutions ne peut pas offrir la gamme de tous les programmes aux étudiants. Des choix judicieux devront être fait en fonction des domaines d'excellence déjà bien établis ou en voie d'émergence dans nos institutions. Nos étudiants sont des consommateurs bien avertis qui n'hésitent pas à choisir une université plutôt qu'une autre sur la base de sa réputation. Nous devons offrir en français une recherche scientifique et une formation de haut niveau. Également, nous devons ouvrir l'université aux partenariats avec le milieu professionnel et l'intégrer davantage dans tous les domaines de la société afin de devenir ce que Bodson nomme le « vecteur privilégié de la société civile » (Bodson, 1998b, p. 9).

Un quatrième grand défi est de responsabiliser nos communautés francophones envers l'institution universitaire. Les Canadiens, contrairement à leurs confrères du Sud, n'ont pas l'habitude d'appuyer financièrement les universités et collèges et se sont toujours fiés à l'État pour assurer l'éducation postsecondaire. Les changements d'orientation de la dernière décennie dans la façon dont les gouvernements voient leur rôle, ainsi que les contraintes budgétaires des dernières années obligent les institutions universitaires à trouver d'autres sources de financement. Nous notons, à cet effet, le nombre important de campagnes de prélevement de fonds qui s'effectuent dans bien des institutions. Nous notons aussi qu'au Canada la population francophone, du moins à l'extérieur du Québec, est maintenant aussi bien sinon mieux éduquée que la population anglophone. Cette population peut représenter un atout considérable dans le développement de nos institutions si elle accepte son nouveau rôle de contribution au plan économique. Selon Breton (1998), la mobilisation de la communauté francophone autour de projets porteurs d'avenir pour l'institution universitaire et la communauté francophone est d'autant plus difficile dans une société qui a tendance à dissocier l'appartenance à une collectivité et la participation à cette collectivité.

Conclusion

Je voudrais conclure en affirmant que l'institution universitaire francophone à l'extérieur du Québec est en effet un espace paradoxal. Comme tout paradoxal, cet espace contient des contradictions, des ambiguïtés et des insécurités. Notre identité d'institution universitaire francophone est confrontée à de nouvelles réalités, à de nouveaux défis qui nous obligent à repenser notre rôle, notre clientèle et nos rapports avec les autres. Le maintien de notre identité francophone en tant qu'institution universitaire en milieu minoritaire n'est pas chose facile, mais cette vulnérabilité peut devenir un point de force. L'espace paradoxal dans lequel nos institutions opèrent crée une tension dialectique qui oblige, dans les termes de Paul Ricœur (1985)¹⁵, la refiguration de notre passé à la lumière des différents éclairages ou contextes du vécu

temporel et devient le point de départ d'un autre moment, la préfiguration d'une série subséquente d'interprétations (Godbout, 1994, p. 113). Les contradictions et les conflits de notre réalité peuvent devenir une source positive contribuant au changement plutôt qu'à la stagnation. Accepter les défis qui sont devant nous, c'est de rester ouvert à la croissance de nos institutions, au maintien de notre identité et au renouvellement de nos communautés francophones.

Références

- Allaire, G., « L'université et la francophonie de l'Ouest », communication préparée pour le Colloque du CEFCO, Faculté Saint-Jean, Edmonton, 1998.
- Association de la presse francophone, « Le nombre de diplômés universitaires francophones a doublé au pays », *Le Gaboteur* (Journal de langue française à Terre-Neuve et au Labrador), vol. 14, n° 12, le 27 avril 1998.
- Beauchemin, C., « L'impact négatif de l'arrivée des élèves d'immersion », *Actes du Colloque national sur l'enseignement postsecondaire en langue française à l'extérieur du Québec*, 1985, Fédération des francophones hors Québec, Ottawa, 1985, p. 63-67.
- Bodson, A., Allocution à la séance d'ouverture du bureau de la Conférence des ministres francophones de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bruxelles, 8 octobre 1998a.
- Bodson, A., Allocution à l'ouverture du Comité de programme Enseignement supérieur et recherche, Bureau Europe de l'Agence universitaire de la francophonie, Paris, 20 octobre 1998b.
- Bour, J. A., « La Faculté Saint-Jean », *Éducation et francophonie*, vol. 20, n° 3, 1992, p. 50-51.