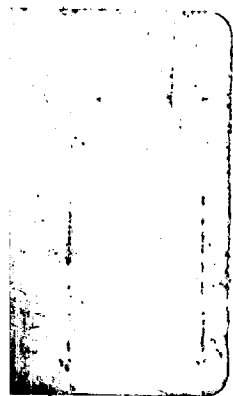


Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme

Cet ouvrage appartient
à la bibliothèque du
BUREAU DU CONSEIL PRIVÉ

Livre II L'éducation



Cet ouvrage appartient
à la bibliothèque du
BUREAU DU CONSEIL PRIVÉ

Rapport
de la Commission royale d'enquête
sur le bilinguisme et le biculturalisme,
volume 2

~~AFQM~~
AFQM

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme



À Son Excellence
le Gouverneur général en conseil

Nous, les Commissaires
constitués en commission royale
avons l'honneur de présenter
à Votre Excellence
le deuxième volume de notre rapport final,

André Laurendeau, président conjoint
A. Davidson Dunton, président conjoint
Clément Cormier, c. s. c.
Royce Frith
Jean-Louis Gagnon
Paul Lacoste
M^{me} Gertrude M. Laing
J. B. Rudnycky
F. R. Scott
Paul Wyczynski

Peter C. Findlay, secrétaire conjoint
Gilles Lalande, secrétaire conjoint

Michael Oliver, directeur de la recherche
Léon Dion, conseiller spécial à la recherche

Ottawa, le 23 mai 1968

© Droits de la Couronne réservés

En vente chez
l'Imprimeur de la Reine à Ottawa,
et dans les librairies du
gouvernement fédéral :

HALIFAX
1735, rue Barrington

MONTREAL
Édifice Aeterna-Vie, 1182 ouest, rue Sainte-Catherine

OTTAWA
Édifice Daly, angle Mackenzie et Rideau

TORONTO
221, rue Yonge

WINNIPEG
Édifice Mall Center, 499 avenue Portage

VANCOUVER
657, rue Granville

ou chez votre libraire

Prix \$4.00 (sujet à changement sans avis préalable)

N° de catalogue Z1-1963/1-5/2F

ROGER DUHAMEL, M. S. R. C.
Imprimeur de la Reine et
contrôleur de la papeterie
Ottawa, Canada
1968

André Laurendeau 1912-1968

La mort de quelqu'un est toujours un choc pour ses proches : parents, amis et collaborateurs. Mais rares sont les êtres dont la fin crée un vide d'autant plus grand qu'ils se sont identifiés à une œuvre difficile. André Laurendeau était de ceux-là. Il appartenait à cette race d'hommes dont c'est le destin de changer le cours des choses. Tout le destinait aux lettres, aux arts et aux travaux de la paix. Mais très tôt dans sa vie, il avait été amené à jouer un rôle, souvent déterminant, dans les débats d'ordre culturel et politique qui sont à l'origine de notre mandat.

Après avoir demandé la création d'une commission royale d'enquête sur le bilinguisme dans la fonction publique, André Laurendeau accepta d'en être le président conjoint et l'administrateur en chef, bien que le mandat reçu fût beaucoup plus large que lui-même ne l'avait d'abord suggéré. Dès le premier instant et parce qu'il y croyait, il se donna entièrement à cette tâche : éclairer l'opinion et recommander aux pouvoirs publics « les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité ».

Témoin irréductible du fait français au Canada, mais conscient des responsabilités assumées à l'égard du pays tout entier, André Laurendeau fut la cheville ouvrière de cette Commission où chacun lui doit quelque chose. Dans son esprit, le rapport final de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme devait être la pierre angulaire du Canada qui se fait, d'une Confédération nouvelle. Persuadé que cette œuvre, pour être conduite à terme, devait se faire à partir de l'histoire et de la réalité, il jugeait nécessaire que son caractère pratique et réalisable apparût clairement à tous. André Laurendeau était aux Communes le soir où le premier ministre, M. Pearson, y déposa le premier volume du rapport final. L'unanimité des chefs de parti, l'accueil réservé à l'ensemble des recommandations, le climat de sérénité dans lequel l'échange de vues s'était déroulé proclamaient en quelque sorte qu'il ne s'était pas donné en vain à sa tâche.

Au moment de sa mort, une grande partie de l'œuvre entreprise était terminée : recherches, conception globale du rapport final, élaboration des schémas, premières ébauches de plusieurs livres. En ce qui concerne le livre II, celui-ci, il avait veillé de très près à sa rédaction. En plus de donner son assentiment aux recommandations proposées, il était intervenu au besoin pour dégager les lignes de pensée fondamentales à l'édification d'un régime linguistique d'éducation qui est appelé à s'inscrire dans le cadre d'un pays bilingue et biculturel. André Laurendeau n'a pas signé ce livre, mais il l'a voulu autant que nous.

1. « Langue et culture françaises vivront dans la mesure où les conditions leur permettront d'être vraiment présentes et créatrices. » Cette phrase qui concluait notre livre premier peut fort bien servir d'introduction au livre II. L'éducation a pour objet fondamental la langue et la culture ; par ses établissements, elle les transmet à la génération montante et en assure le progrès. L'avenir des deux langues et des deux cultures repose donc sur un régime d'enseignement qui leur permette de demeurer « présentes et créatrices ». Dans le cas d'une minorité, l'enseignement est encore plus important, car l'école peut créer un milieu culturel qui serait irréalisable ailleurs au sein de la communauté. Voilà qui justifie un livre sur les aspects linguistiques et culturels de l'enseignement au Canada.

2. Nous n'entendons pas faire de l'enseignement une panacée. L'école n'est qu'une des nombreuses institutions qui doivent refléter la dualité linguistique et culturelle. D'autres déterminent la structure de notre vie économique et sociale, et il n'est pas question de réduire leur importance. Dans des livres ultérieurs de notre rapport, nous étudierons les problèmes que posent les relations entre ces institutions et la population canadienne. Toutefois des changements dans le domaine de l'éducation faciliteront ailleurs les réformes et, dans quelques cas, en constitueront même une condition préalable.

3. Dans la première partie du présent livre, nous traiterons de l'instruction de la minorité de langue officielle, francophone ou anglophone, dans chaque province¹. En vertu du mandat de la Commission, nous devons « recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée² ». Le principe d'égalité est difficile à

1. Nous traiterons de l'enseignement aux minorités d'autres cultures dans un prochain livre, consacré à la place de ces groupes au Canada.

2. Le texte du mandat est reproduit à l'appendice 1.

définir concrètement et plus encore à mettre en œuvre. C'est le cas notamment dans le domaine de l'éducation ; les objectifs et les méthodes y ont toujours suscité des controverses, et voici que la notion d'égalité y introduit une nouvelle complication. Dans cette partie, nous avons écarté autant que possible les autres grands problèmes de l'éducation : ils sont du ressort des provinces. Or, chaque gouvernement, nous en sommes persuadés, s'emploie déjà à dispenser aux enfants de la province le meilleur enseignement possible. Mais la minorité de langue officielle que compte chacune des provinces doit aussi recevoir le meilleur enseignement possible ; et cela suppose des mesures particulières. Nous ne nous sommes donc pas préoccupés, au premier chef, de la situation de la majorité linguistique, mais des besoins linguistiques et culturels de la minorité de langue officielle dans chaque système scolaire provincial.

4. La deuxième partie porte sur l'enseignement de la langue seconde, le français ou l'anglais. Aux termes du mandat de la Commission, nous devons « présenter des recommandations sur les moyens à prendre pour permettre aux Canadiens de devenir bilingues ». Nous avons analysé, avec le concours des ministères provinciaux de l'Éducation, les programmes d'enseignement de la langue seconde. Dans nos recommandations, nous indiquerons comment il est possible de les améliorer et de les compléter.

5. Dans la troisième partie, nous examinons quelle image de l'autre groupe culturel se dégage de tout l'enseignement. Le mandat demandait aussi de « faire rapport sur le rôle dévolu aux institutions [...] en vue de favoriser [...] une compréhension plus répandue du caractère fondamentalement biculturel de notre pays » et de « proposer des recommandations en vue d'intensifier ce rôle ». La dualité culturelle est un élément fondamental de l'identité du Canada, et revêt à ce titre la plus grande importance. Aussi faut-il y être sensible pour comprendre notre pays. C'est pourquoi nous cherchons à faire en sorte que tous les élèves deviennent plus conscients de cet aspect de l'identité nationale.

A. Les incidences de l'égalité

6. Les fins de l'éducation sont aussi diverses que celles de la société elle-même, car en fin de compte elles sont déterminées par les valeurs que la société fait siennes. Or, celles qu'on met au premier plan varient selon les époques et selon les peuples. Quel contraste entre l'éducation spartiate et l'éducation attique, entre le lycée français et le *public school* britannique, et comment ne pas voir qu'à chacune de ces conceptions correspond un ensemble de valeurs ? Aussi toute proposition tendant à modifier nos systèmes d'enseignement devra-t-elle s'appuyer sur notre conception du Canada, tel qu'il est ou devrait être.

Les fins de
l'éducation

7. Il ressort clairement du mandat de la Commission que la Confédération canadienne doit reconnaître le principe de l'égalité entre anglophones et francophones. Cette notion est l'idée-force du mandat. Comme nous l'avons noté dans l'introduction générale de notre rapport, l'égalité est un idéal, un absolu qu'il n'est jamais possible de réaliser pleinement et définitivement. Il y a place toutefois pour des mesures propres à réduire l'écart entre la réalité et cet idéal. L'égalité doit être rangée au nombre des valeurs fondamentales de notre Confédération ; toutes nos institutions doivent la refléter et y concourir¹.

Le principe
d'égalité

8. Dans l'enseignement, le principe d'égalité suppose des possibilités comparables pour les francophones et les anglophones, qu'ils appartiennent à la majorité ou à la minorité dans leur province. Plus particulièrement, il comporte une sollicitude spéciale pour la minorité. La majorité, par sa force numérique, peut instaurer un système

¹ 1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, vol. 1, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1967, Introduction générale, §§ 62-92.

scolaire qui corresponde à ses besoins. Quant à la minorité, elle peut toujours faire valoir ses besoins distinctifs, mais elle doit compter sur la compréhension et la générosité de la majorité pour obtenir le régime d'enseignement conforme à ses vœux. Les systèmes scolaires, conçus jusqu'ici en fonction de la majorité linguistique dans les provinces anglophones, doivent porter une égale attention aux besoins de la minorité.

**Importance
de la langue**

9. Les minorités, qu'elles soient francophones ou anglophones, accordent inévitablement la priorité à leur langue. Si la langue de la majorité est le seul véhicule de l'enseignement dans les écoles d'une province, la minorité est en péril en tant que groupe linguistique. De par sa nature, peut-on dire, elle baigne dans un milieu social où se manifeste sans cesse la langue de la communauté majoritaire. L'école doit faire contrepoids à cette ambiance et accorder la première place à la langue minoritaire pour qu'elle puisse devenir un instrument de communication suffisant. La langue est en outre la clef du progrès culturel. Certes, langue et culture ne sont pas synonymes, mais le dynamisme de la première est indispensable à la préservation intégrale de la seconde. Nous citerons sur ce point la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) :

La langue d'un groupe humain reflète sa culture propre ; prédominance logique ou prédominance intuitive et poétique, structures continues ou discontinues, précision sémantique ou richesse de l'image, c'est entre ces pôles que se dessine la physionomie d'une langue, reflet et miroir des hommes qui la parlent, réceptacle de leurs pensées et de leurs rêves¹.

**Possibilités
de s'instruire**

10. D'autre part, la préservation de la langue et de la culture n'est pas un objectif à interpréter de façon étroite. Un système d'enseignement doit viser à fournir à chaque élève la possibilité de développer ses talents et ses aptitudes propres. Mais pour qu'il y ait égalité, il ne faudra pas que ce régime contraigne des élèves à sacrifier leur identité culturelle. Dans la pratique, toutefois, les groupes minoritaires, en raison de leur faiblesse numérique, ne peuvent toujours bénéficier d'égales possibilités d'études en leur propre langue. Une école secondaire, par exemple, a besoin d'effectifs considérables pour offrir un large éventail de cours. Au reste, l'éducation n'est pas une fin en soi : elle est censée remplir une fonction sociale en préparant l'élève à une vie d'adulte fructueuse. Le principe d'égalité en éducation ne se définit pas qu'en termes linguistiques et culturels et il englobe aussi bien la facilité d'accès à l'enseignement supérieur que la préparation à participer à l'activité économique.

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 3, § 570.

B. L'égalité linguistique dans l'enseignement

11. Le principe d'égalité comporte, pour un groupe minoritaire, la possibilité de maintenir son identité linguistique et culturelle. Vivant dans un milieu où l'autre langue et l'autre groupe culturel sont omniprésents, les membres de la minorité ont beaucoup de mal à conserver leur vocabulaire, leur facilité d'expression, les modes de pensée propres à leur langue. Ces difficultés s'aggravent encore chez leurs enfants qui, dès l'âge où ils commencent à jouer à l'extérieur, entendent régulièrement la langue de la majorité. La perte progressive de la langue maternelle sera alors inévitable, sans la présence d'établissements qui en fassent le véhicule de l'instruction et rehaussent son prestige d'une sorte de reconnaissance sociale. Dans les écoles de la minorité de langue officielle, il est possible d'adapter le programme de façon à mettre en relief son patrimoine culturel. On ne saurait attacher trop de prix aux écoles de la minorité linguistique ; il n'est donc pas étonnant que les minorités des deux langues officielles se soient tant souciées de leur création.

Préserver
l'identité
linguistique

12. On ne doit pas voir dans l'existence de ces écoles l'effet d'une concession ; pour des raisons d'ordre pédagogique, elles représentent le moyen le plus sûr d'instruire les enfants du groupe minoritaire. Pour recevoir l'enseignement, les enfants doivent comprendre la langue dans laquelle il est dispensé. Ce fait est si patent que dans la plupart des provinces où l'anglais est la seule langue officielle de l'école, on autorise l'emploi du français dans les petites classes des écoles des localités francophones. Au Québec, il va de soi que l'enseignement se donne en anglais aux jeunes anglophones. Même s'ils ont pu acquérir une certaine connaissance de l'autre langue, les élèves du groupe minoritaire sont incapables d'un bon rendement s'ils suivent les mêmes cours que les élèves appartenant à la majorité. Dans nombre de provinces anglophones, on sait fort bien qu'il serait absurde de faire suivre à des francophones des cours de français conçus pour des élèves de langue anglaise. Aussi a-t-on élaboré un programme distinct pour la minorité.

Préserver
l'identité
culturelle

13. Il est absurde également d'imposer aux francophones les cours d'anglais destinés aux élèves de langue anglaise. Ceux-ci possèdent un vocabulaire plus étendu, connaissent mieux les particularités orthographiques et les anomalies idiomatiques de leur langue ; ils peuvent donc consacrer plus de temps à la littérature anglaise. Pour les jeunes francophones, l'orthographe, la grammaire et la composition exigent plus de travail et doivent avoir priorité sur l'étude de Milton ou de Shakespeare. S'il importe pour la minorité de bien apprendre la langue de la majorité, il est d'autant plus nécessaire qu'on élabore à son intention un programme correspondant à ses besoins particuliers.

14. Même pour les matières qui se rattachent aux sciences de l'homme, la minorité doit bénéficier d'une attention spéciale. Selon une donnée pédagogique devenue banale, l'enseignement doit aller du connu — l'expérience de l'élève — à l'inconnu. Un enfant du milieu minoritaire, qu'il soit anglophone ou francophone, se distingue nécessairement des enfants de l'autre groupe par son acquis propre et par sa participation à un patrimoine culturel différent. Aussi le programme scolaire doit-il refléter ces différences. Pour donner à l'enfant une formation convenant à ses besoins linguistiques et à son fonds culturel, on se gardera de lui imposer l'école de la majorité et de le traiter comme s'il appartenait à celle-ci.

15. Si la Confédération canadienne doit se fonder, dans son évolution, sur le principe de l'égalité entre les deux cultures, il faut doter chaque communauté de moyens d'instruction suffisants dans sa langue. Il faut que parents francophones et anglophones aient le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue et que ce droit se concrétise par les services que leur offre le système d'enseignement de leur province. Le droit de tous à l'enseignement public est couramment admis, de nos jours. Le principe d'égalité élargit ce droit : non seulement faut-il garantir à tous les enfants l'enseignement par l'école publique, mais aussi assurer que le français et l'anglais seront sur le même pied comme langues d'enseignement.

L'égalité en
éducation

16. En principe, on pourrait créer cette égalité en utilisant tour à tour les deux langues à l'école, de sorte que l'élève ferait la moitié de ses études en anglais et la moitié en français. En fait, de telles écoles poseraient de sérieux problèmes d'ordre pratique et pédagogique. Elles seraient d'une direction plus difficile et exigeraient une connaissance poussée des deux langues chez le personnel enseignant. L'objectif visé par elles serait de maintenir l'équilibre linguistique, mais il importe de bien se rendre compte que l'école n'est qu'une des institutions qui influent sur le langage de l'enfant. Faute du même équilibre dans tout le milieu, il y aura fatalement danger d'assimilation au profit de la langue dominante.

17. Une autre solution consisterait à établir deux systèmes scolaires distincts, où la principale langue d'enseignement serait le français dans un cas et l'anglais dans l'autre. Ce cloisonnement linguistique se pratique déjà un peu dans diverses provinces. Pour la minorité, c'est là un remarquable instrument de survie linguistique, mais il n'est pas exempt de difficultés non plus, car la séparation en ce domaine risque de réduire l'éventail des cours qu'il est possible d'offrir à un groupe minoritaire disséminé. On aura plus de mal à maintenir dans les écoles de la minorité des normes de qualité équivalant à celles de l'enseignement majoritaire. Un système scolaire distinct assurera peut-

être l'égalité linguistique, mais non nécessairement les mêmes possibilités d'instruction.

18. Il ne faut pas que les besoins linguistiques et culturels de la minorité estompent les autres aspects de l'éducation. Si les moyens d'enseignement sont limités, les élèves n'auront pas tous la chance de développer leurs talents et leurs aptitudes. Il en résultera une perte, non seulement pour les personnes immédiatement intéressées, mais pour toute la communauté linguistique. À longue échéance, le dynamisme d'une langue et d'une culture tient aux apports personnels des membres de la collectivité. Il serait futile de vouloir faire durer une société statique. L'enseignement, pour convenir aux élèves appartenant à la minorité, devra concilier des objectifs linguistiques et culturels particuliers et les fins de l'éducation propres au régime scolaire de la majorité.

C. Égalité d'accès à l'instruction

19. À une époque où la vie était plus simple, la petite école répondait aux objectifs de l'éducation ; elle mettait l'accent sur le contact personnel entre maître et élève. Cette image romantique n'est plus de notre siècle. L'école d'aujourd'hui, au contraire, est très complexe ; l'est également le système scolaire hautement spécialisé auquel elle se rattache. C'est à un tel système que doivent s'intégrer les écoles de la minorité, de quelque genre qu'elles soient.

L'école, partie
d'un système
d'éducation

20. Les premières écoles élémentaires au Canada ne comptaient guère qu'un enseignant et une poignée d'élèves. Souvent un tableau noir, des ardoises et des manuels constituaient tous les moyens à leur disposition. Mais l'isolement de la petite école ne devait pas se perpétuer. Les gouvernements provinciaux consentirent à contribuer au coût de l'enseignement et ne tardèrent pas à établir des normes minimales de compétence pour les instituteurs. Ils en vinrent ensuite à créer des écoles normales, puis à réglementer l'enseignement. Cela supposait des inspecteurs, des examens provinciaux, des programmes uniformes, des cours bien ordonnés et, éventuellement, les normes détaillées applicables aujourd'hui à tout ce qui touche à l'école, depuis la dimension des salles de classe jusqu'aux soins dentaires et médicaux aux élèves.

21. On aurait tort de se représenter l'école comme partie d'un système fermé où seuls évolueraient enseignants, inspecteurs, administrateurs et planificateurs relevant des ministères de l'Éducation. Les parents y sont associés eux aussi de diverses façons. Qu'ils soient en relation avec le maître de leur enfant, qu'ils élisent un commissaire d'école, qu'ils versent l'impôt scolaire, leur attitude influera sur la

L'école, partie
d'un système
social qui se
transforme

politique de l'éducation. Nombre de citoyens entrent en contact avec les diplômés des écoles à titre de patrons ou de cadres, ou encore dans les établissements qui dispensent une formation technique, professionnelle ou générale plus poussée. Tous peuvent se former une opinion sur ce que sont ou devraient être les écoles et chercher à agir sur l'orientation de l'enseignement. Le système scolaire d'aujourd'hui non seulement est complexe, mais il est partie intégrante de la société et doit normalement correspondre à ses fins et aspirations.

22. Ce qui frappe le plus dans l'école moderne, c'est la place qu'on y fait à l'expérimentation et à l'innovation. Au cours du dernier siècle, le Canada s'est transformé et nos idées sur les fins de l'éducation ont aussi changé radicalement. Cette révolution — le terme n'a rien d'excessif — n'est pas un phénomène propre au Canada ; en effet, elle a eu lieu dans d'autres pays. Elle n'est pas achevée, non plus. Le rythme des changements s'est accéléré et aujourd'hui le secteur de l'éducation compte parmi les plus dynamiques. L'innovation y est constante : nouvelles matières au programme, nouvelles présentations des matières traditionnelles, emploi de magnétophones et de téléviseurs dans les classes, utilisation de l'ordinateur par l'administration et par les élèves. Et bien d'autres changements sont encore à venir. On propose sans cesse des réformes plus radicales et les pressions exercées sont tellement fortes que nos écoles semblent déjà démodées en dépit des changements récents. L'école actuelle ne se prête nullement à une définition statique.

23. Les grandes tendances nous intéressent donc plus que les points de détail. Il faut absolument voir l'école moderne en perspective et tenir compte des changements fondamentaux de notre société qui expliquent la mutation incessante de l'enseignement. En général les innovations sont plus manifestes dans le système scolaire de la majorité, car les autorités politiques sont ordinairement plus sensibles aux besoins de celle-ci. Il faut néanmoins tenir compte des mêmes tendances dans tout examen des besoins scolaires de la minorité linguistique. Innovations et réformes ont une égale importance pour toutes les écoles et l'enseignement doit correspondre aux besoins des élèves actuels, qu'ils soient de la majorité ou de la minorité. En outre, l'enseignement doit être assez souple pour s'adapter aux changements pédagogiques à venir ; faute de cette faculté d'évolution, il se condamnerait immédiatement à l'anachronisme.

Universalisation de l'enseignement

24. L'universalisation de l'enseignement est à l'origine du mouvement pédagogique. L'opinion, générale au début du XIX^e siècle, selon laquelle les études étaient réservées au petit nombre, a fait place au principe de l'éducation obligatoire et universelle. C'est en son nom que peu à peu la fonction d'enseignement est passée des institutions

religieuses à l'État ; c'est lui qui rend compte aussi de l'extraordinaire complexité de nos systèmes scolaires. L'école doit dispenser aujourd'hui un enseignement adapté aux enfants, quels que soient leurs aptitudes, leurs goûts ou leur condition sociale. Elle est amenée à consacrer plus de temps à cette tâche, car un plus grand nombre d'élèves prolongent leurs études. En 1961, plus du quart des Canadiens de plus de quatre ans fréquentaient l'école ou l'université ; cette proportion montre l'importance que nous accordons à l'enseignement et le prix que nous sommes disposés à payer.

25. Pourquoi les populations d'aujourd'hui acceptent-elles toutes ces charges ? Les exigences de la société technologique l'expliquent en partie. Il a été donné à chacun de nous de constater la complexité technique de notre société. L'époque où les seuls spécialistes qu'on devait consulter étaient le médecin et l'avocat est depuis longtemps révolue ; aujourd'hui la plupart des familles ont recours à un nombre impressionnant de techniciens et d'hommes de profession. Chacun se sent libre de s'adonner à des activités spécialisées, sachant que d'autres ont la compétence et la formation nécessaires pour entretenir les machines et assurer les services sur lesquels il doit compter.

26. Nos systèmes d'enseignement ont évolué de façon à pouvoir former les spécialistes nécessaires. La révolution industrielle, à ses premières étapes, reposait principalement sur l'emploi de manœuvres pour les tâches fastidieuses. Leur travail exigeait peu d'instruction et pouvait même être confié à des enfants. La mécanisation et la spécialisation croissantes ont transformé la fabrique primitive en une usine d'une haute complexité où la machine remplace le travailleur manuel, où le personnel doit posséder des connaissances techniques et administratives. Or, celles-ci ne s'acquièrent pas par la simple pratique. Elles supposent une certaine instruction — lecture, écriture et calcul — ainsi que la compréhension de certains principes scientifiques et techniques. Cette formation de base, c'est l'école qui la donne.

27. L'école s'est révélée très souple et très attentive aux exigences de notre société technique. L'école primaire était là pour apprendre à lire et à écrire aux enfants ; on la rendit obligatoire lorsque l'opinion eut perçu les bienfaits de l'instruction élémentaire. Le succès même de cette mesure sociale a fait surgir de nouvelles exigences à l'endroit de l'école. Le cours secondaire, longtemps consacré à la formation générale d'un petit nombre, s'est diversifié. On y a ajouté des matières scientifiques, puis créé parallèlement des cours techniques et commerciaux. La scolarité obligatoire a été prolongée, généralement jusqu'à l'âge de 16 ans, et l'on a pris des mesures pour inciter les parents à maintenir leurs enfants plus longtemps à l'école. Maintenant que s'accroît le rythme de l'évolution technique, on s'attache à l'enseigne-

1961-1962
1962-1963
1963-1964

Préparation
à la société
technologique

Les besoins
de la société
démocratique

ment des principes fondamentaux plutôt qu'à la formation à des métiers particuliers que le progrès technique peut rendre désuets.

28. Les exigences de la société démocratique ont aussi contribué à façonner notre système scolaire. La simple généralisation du droit de vote a conféré un certain pouvoir politique à presque tous les adultes. Il fallait, bien sûr, instruire l'électeur pour qu'il puisse exercer cette capacité avec jugement. L'idéal démocratique a eu cependant des effets plus subtils sur l'éducation. Ainsi John Dewey estimait que la démocratie était fondée sur le respect de la valeur et de la dignité de l'individu. Il en déduisait que l'école devait respecter la personnalité de chaque enfant. Tout élève devait avoir l'occasion de développer ses qualités virtuelles ; il fallait le laisser s'épanouir naturellement et selon ses sphères d'intérêt. L'éducation serait une activité collective qui permettrait aux enfants de s'adapter à une société démocratique, tout en accumulant des connaissances scolaires. Les idées de Dewey sur l'éducation « progressive » sont encore discutées, mais personne ne contestera qu'elles ont exercé une profonde influence sur l'évolution de l'école.

Objectifs
culturels

29. L'éducation offre aussi à l'individu des valeurs qui ne sont purement d'ordre ni économique ni politique, mais qui retentissent sur l'ensemble de son existence. Aujourd'hui, on attend des systèmes d'enseignement qu'ils élargissent les horizons, stimulent les talents créateurs, préservent et affinent le patrimoine culturel et moral. Ces bienfaits que les générations passées recherchaient au profit de l'élite, l'instruction universelle les rend accessibles à tous.

Spécialisation de
l'enseignement
secondaire

30. Depuis quelques années, l'effet des diverses pressions sur les systèmes d'enseignement s'est fait sentir surtout au degré secondaire. La fréquentation obligatoire a opéré une transformation radicale du cours élémentaire, mais les grandes lignes en sont maintenant arrêtées. On est généralement d'accord aujourd'hui sur les aptitudes et les connaissances de base que tout enfant doit acquérir. Par contre, on discute encore des objectifs de l'enseignement secondaire. Le cours de formation générale s'appuie sur une longue tradition. Les sciences physiques et « sociales » sont venues se joindre aux humanités, mais le changement a été progressif et l'accent porte toujours sur le développement intellectuel. Toutefois on a cessé de croire que tous les enfants doivent suivre ce cours. Les enseignements les plus divers, d'une durée d'un à cinq ans, ont été institués dans les domaines techniques, commerciaux et artistiques. Ils sont conformes aux aptitudes et aux sphères d'intérêt de chacun mais, étant hautement spécialisés, ils limitent les possibilités de développement personnel de l'enfant et son choix d'une carrière. Ces cours spécialisés soulèvent des débats importants quant à ce qui est prioritaire en éducation. De façon générale, les partisans de la spécialisation font valoir les besoins d'une société

technologique, tandis que les tenants d'un cours commun plus long ont plutôt en vue les fins d'une société démocratique.

31. La controverse n'est pas propre au Canada. D'autres pays industriels se sont demandé s'il fallait maintenir les disciplines et les valeurs fondamentales dans l'enseignement destiné à tous les élèves et offrir en outre une variété de cours spécialisés. Les mêmes tendances se manifestent dans ces pays, bien que les systèmes scolaires diffèrent considérablement de l'un à l'autre. L'importance de cette évolution saute aux yeux ; nos recommandations relatives à l'éducation de la minorité doivent être conformes à cette tendance. Aussi un bref aperçu de ce qui se passe dans certains pays ne sera-t-il pas inutile. Il nous aidera à préciser quels sont les points débattus présentement et à dégager les solutions qui s'élaborent.

32. Les États-Unis ont fait depuis longtemps l'expérience de l'enseignement obligatoire financé par les fonds publics. Mais la conception qu'on s'y fait de l'enseignement secondaire a changé, comme l'illustrent deux rapports de la National Education Association. Le premier, rédigé en 1893 par un comité de 10 membres, définit ainsi la fonction du *high school* :

L'enseignement
secondaire aux
États-Unis

Préparer aux devoirs de la vie les enfants — relativement peu nombreux, mais présentant une grande importance pour la future prospérité de leur pays — qui se sont révélés aptes à tirer profit d'études poursuivies jusqu'à l'âge de 18 ans, et dont les parents sont en mesure de subvenir à leurs besoins pendant toute la durée de leurs études¹.

Le deuxième rapport, qui portait sur les principes fondamentaux de l'enseignement secondaire, est paru en 1918, 25 ans plus tard. L'attitude du deuxième comité fait ressortir à quel point les idées ont changé dans l'intervalle. Les auteurs estiment qu'une formation prolongée est « indispensable à la bonne marche et même à l'existence d'une société démocratique² » et ils souhaitent que les écoles secondaires soient ouvertes à tous les jeunes en âge de les fréquenter et leur dispensent un enseignement approprié. S'ils étaient autrefois « relativement peu nombreux », tous les enfants sont maintenant jugés aptes à profiter des études secondaires.

33. Les auteurs du rapport de 1918, il va sans dire, envisageaient un cours secondaire diversifié, correspondant à la diversité des aptitudes, des talents et des aspirations des élèves. Ils se préoccupaient aussi de la cohésion et de la solidarité sociales, et s'élevaient contre

1. Cité dans UNESCO, *L'éducation dans le monde*, vol. III : *L'enseignement du second degré*, Paris, 1963, p. 136.

2. *Cardinal Principles of Secondary Education*, Bureau of Education Bulletin n° 35, Washington, U. S. Department of the Interior, 1918, pp. 29-30. Ce rapport fut rédigé par le comité de réorganisation de l'enseignement secondaire qu'avait formé la National Education Association. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

les distinctions détestables pouvant résulter de la séparation des écoles secondaires générales et professionnelles. Ils estimaient socialement bon de grouper tous les élèves dans une même école. Enfin, ils conseillaient fortement la création d'écoles secondaires polyvalentes (*comprehensive high schools*), où tous les élèves pourraient suivre ensemble certains cours et partager jeux et divertissements, mais seraient divisés en groupes distincts pour les matières préparant plus immédiatement à une profession. Ainsi les écoles secondaires polyvalentes répondraient aux fins « professionnelles et sociales » de l'éducation.

34. Aujourd'hui l'école secondaire polyvalente est généralement considérée, aux États-Unis, comme le modèle à suivre. Dans la plupart des localités, les écoles secondaires publiques admettent tous les élèves issus de l'enseignement élémentaire, sans égard pour leurs résultats ou leurs objectifs scolaires. James B. Conant résume ainsi les fins principales de ces écoles :

Premièrement, donner une formation générale à tous les citoyens de demain ; *deuxièmement*, offrir un bon choix de cours à ceux qui entendent mettre à profit leurs connaissances dès le certificat d'études ; *troisièmement*, offrir un enseignement qui convienne à ceux dont la profession dépendra d'études ultérieures au collège ou à l'université¹.

Ces objectifs résument le moyen terme entre la formation générale et la spécialisation que vise l'école secondaire polyvalente.

L'enseignement
secondaire en
Angleterre

35. En Angleterre, l'école secondaire spécialisée s'inscrit dans une tradition plus solidement établie. Mais là aussi, les structures de l'enseignement secondaire se transforment par suite de grands débats sur les fins sociales et professionnelles de l'éducation. Des réformes s'imposaient pour que les écoles secondaires puissent instituer des cours pour les élèves qui, autrement, auraient abandonné leurs études.

36. Entre les deux guerres, un comité consultatif de l'enseignement secondaire publia une série de rapports qui eurent de grandes répercussions. Il recommandait l'enseignement obligatoire jusqu'à 15 ans et proposait qu'à 11 ans, les élèves soient groupés selon leurs aptitudes et leur rendement, puis dirigés vers les écoles leur convenant le mieux². Les divers types d'écoles secondaires peuvent se ramener à trois grandes catégories : les *grammar schools* préparant à l'université ; les écoles techniques, qui dispensent aussi un enseignement général complété de cours techniques et préparent à l'université, à l'industrie et au commerce ; les écoles modernes (*secondary modern schools*), pour les élèves qui vraisemblablement occuperont un emploi aussitôt obtenu le certificat

1. JAMES B. CONANT, *The American High School Today*, New York, McGraw Hill, 1959, p. 17. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. Voir *The Education of the Adolescent*, Londres, Great Britain Board of Education, 1927, pp. 140-149.

d'études secondaires. Le comité rejetait donc la formule de l'école polyvalente, comportant certains cours communs à tous les élèves.

37. Ses principales recommandations ont été appliquées aux termes d'une loi de 1944 (Education Act), mais la rigidité du système souleva un certain mécontentement. Le grief principal naissait de la difficulté d'apprécier la capacité des élèves à 11 ans révolus, et de les faire passer d'un type d'école à l'autre, si on le jugeait à propos. En 1965, le gouvernement se proposait de favoriser l'institution d'écoles « multilatérales », dans le « dessein explicite de mettre fin à la sélection à 11 ans révolus et d'abolir le cloisonnement dans l'enseignement secondaire¹ ». Les écoles multilatérales, dispensant deux ou plusieurs types de cours, diffèrent des écoles polyvalentes, où tous les élèves étudient en commun certaines matières. Il existe aujourd'hui en Angleterre quelques écoles polyvalentes et elles suscitent beaucoup d'intérêt, mais non l'unanimité² ; toutefois, l'évolution vers des écoles plus vastes et plus diversifiées semble maintenant s'être imposée.

38. En France aussi l'enseignement du second degré a changé radicalement. En 1927, le ministre de l'Instruction publique pouvait dire que son ministère avait pour mission de créer une élite³. Les lycées et les collèges de l'entre-deux-guerres y ont réussi de façon admirable. L'enseignement classique modifié alliait latin, langues vivantes et sciences, mais l'admission dépendait toujours d'un examen très sévère. Les autres élèves fréquentaient des écoles professionnelles.

L'enseignement
secondaire en
France

39. Depuis la guerre, le débat a porté principalement sur le caractère exclusif des lycées, les adversaires soutenant que les enfants d'origine sociale et de fortune modestes ne pouvaient satisfaire aux conditions d'admission. Les projets de réforme gravitaient autour d'un programme commun pour les premières années du secondaire. L'objet de la réforme de 1959, établissant un tronc commun pour les deux premières années, est exposé dans une brochure du ministère de l'Éducation nationale :

L'une des idées maîtresses de cette Réforme est l'introduction dans les classes de 6^e et de 5^e de l'orientation par l'observation. Les enfants ne doivent pas être contraints à poursuivre leurs études, courtes ou longues, dans tel ou tel type d'établissement selon le niveau social de leur famille ou la proximité d'un établissement secondaire déterminé, mais d'après leurs goûts et leurs aptitudes. C'est ce qu'on a appelé la « démocratisation » de l'enseignement⁴.

1. *Education in 1965*, Londres, British Department of Education and Science, 1966, p. 10. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. Voir par exemple, *15 to 18*, Report of the Central Advisory Council for Education to the British Ministry of Education, vol. I, Londres, 1959, p. 25.

3. Selon I. L. KANDEL, *Comparative Education*, Boston, Houghton-Mifflin, 1933, p. 707.

4. *La réforme de l'enseignement, août 1963-juin 1966*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1966, p. 1.

La réforme de 1963 est allée beaucoup plus loin dans la voie d'un système commun. Elle créait des « collèges d'enseignement secondaire », véritables écoles polyvalentes. Dans ces établissements, les élèves suivent un cours commun pendant deux ans puis s'orientent, pour deux autres années, vers la section classique, moderne, générale ou technique. Après seulement fréquenteront-ils des établissements spécialisés distincts. Citons encore le ministère de l'Éducation nationale :

Pour la première fois dans l'histoire des institutions scolaires françaises, tous les élèves quittant l'école élémentaire se trouvent réunis dans un même établissement. D'autre part, ces établissements sont l'instrument idéal pour la mise en œuvre d'une orientation efficace, le passage d'une section à l'autre pouvant s'effectuer sans difficulté¹.

Tendances
communes dans
l'enseignement
secondaire

40. Il est manifeste qu'en dépit de différences entre les systèmes scolaires de ces trois pays, les dernières réformes marquent, au secondaire, une évolution analogue. Partout la scolarité obligatoire est prolongée. Afin de correspondre aux aptitudes et aux sphères d'intérêt diverses des élèves, on a créé des cours spécialisés, mais pour éviter un cloisonnement rigide et arbitraire, l'enseignement se donne souvent dans une même école. Les établissements diffèrent beaucoup d'un pays à l'autre, mais accusent certains traits communs. Vu le nombre des sections et des options, les effectifs sont considérables et souvent supérieurs à 1 000 élèves. Le bâtiment est complexe et conçu avec soin, et les enseignants sont spécialisés. En gros, ces collèges et ces écoles polyvalentes ou « multilatérales » représentent un commun effort pour réaliser les fins professionnelles et sociales de l'enseignement public.

41. Au Canada, le cours secondaire évolue dans le même sens, c'est-à-dire vers des écoles plus grandes, offrant un plus large éventail de cours. Les innovations en voie de se réaliser seront exposées dans les prochains chapitres. Qu'il suffise, pour le moment, de noter cette tendance.

Tendances de
l'enseignement
au delà du
secondaire

42. On ne peut pas encore déceler aisément de modèle général au delà de l'enseignement secondaire. Il est encore assez nouveau qu'un grand nombre de jeunes poursuivent leurs études plus avant. Les gouvernements les y encouragent de diverses façons mais n'exercent aucune coercition. À l'heure actuelle, les établissements sont d'une variété extraordinaire. Les universités, où traditionnellement se poursuivaient les études après le cours secondaire, se sont agrandies et diversifiées pour répondre à la demande d'effectifs étudiants plus nombreux et aux besoins plus variés. D'autres établissements ont été créés, tels les instituts de technologie et les « collèges régionaux » (*community colleges*), mais l'accord ne s'est pas fait sur leur rôle. Il se peut qu'ils deviennent ou des établissements spécialisés, fort distincts des univer-

1. *Ibid.*, p. 2.

sités et attirant une catégorie particulière d'étudiants, ou des établissements intermédiaires entre le cours secondaire et l'université. Selon une autre possibilité, ils se transformeraient à leur tour en établissements complexes, dispensant enseignement professionnel et général; les élèves s'y prépareraient au travail ou aux études universitaires. Il est vraisemblable que les pressions sociales et le principe de l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur favorisent cette dernière solution, mais il est trop tôt pour se prononcer catégoriquement.

43. Dans tout projet touchant les écoles de la minorité linguistique, il faut tenir compte du mouvement pédagogique actuel. On devra donc, au secondaire, créer pour elle des écoles polyvalentes. Si, dans une région, les élèves appartenant à la minorité ne sont pas assez nombreux pour justifier ce genre d'établissement, il faudra composer avec les objectifs linguistiques et culturels d'une part, et les objectifs pédagogiques communs à toutes les écoles secondaires d'autre part. Il importe que l'on conçoive, pour les écoles de la minorité, un système assez souple pour permettre aux élèves de bénéficier des possibilités d'études qui s'offrent et continueront de s'offrir à la majorité dans la province.

D. Objectifs des écoles de la minorité linguistique

44. Le principe d'égalité entraîne comme conséquence logique pour le Canada que des écoles, anglophones ou francophones selon le cas, soient mises à la disposition de la minorité. Ces écoles sont indispensables à l'épanouissement des deux langues et des deux cultures officielles. Elles représentent l'unique moyen d'assurer aux Canadiens de l'un et l'autre groupe linguistique qui sont en situation minoritaire, l'accès à l'instruction en leur langue maternelle. En outre, il est de l'intérêt des deux communautés, dans chaque province, de veiller à ce que les normes des écoles de la minorité soient équivalentes à celles des écoles de la majorité linguistique. Bref, il s'agit de dispenser aux membres de la minorité un enseignement qui convienne particulièrement à leur identité linguistique et culturelle, mais qui ne les isolera pas du grand courant de l'évolution pédagogique de leur province.

45. Nous admettons qu'il ne sera pas toujours possible de créer des écoles de langue minoritaire. Les effectifs scolaires entreront en ligne de compte. À l'élémentaire, des classes de moins de 10 élèves seraient probablement trop onéreuses. Au secondaire, étant donné la multiplicité des cours et des options, le problème est encore plus aigu. À ce niveau, l'école de la minorité devra, dans certains cas, se limiter à un programme unique ou ne sera pas réalisable du tout. Les ministères provinciaux de l'Éducation ont des ressources limitées et doivent se fonder, pour leurs dépenses, sur des motifs pédagogiques.

Conditions
de réalisation

46. Plus loin nous traiterons dans le détail de ces questions administratives et pédagogiques. Pour le moment, il suffit de noter que si le droit à l'enseignement dans la langue officielle de son choix ne devrait faire l'objet d'aucune contestation, l'exercice de ce droit dépend aussi bien des possibilités concrètes que de ce qui est souhaitable du point de vue des parents et des enfants.

Libre choix
des parents

47. Le droit de la minorité à des écoles de sa langue n'entraîne pas pour les parents l'obligation d'y envoyer leurs enfants. Dans toute localité pourvue d'écoles francophones et anglophones, les parents devraient pouvoir choisir l'école que fréquenteront leurs enfants. Si évident puisse-t-il être pour les Canadiens, ce point doit être souligné car, dans certains pays officiellement bilingues, les parents ne bénéficient pas de cette faculté.

48. Cette faculté reconnue aux parents a certaines conséquences sur les écoles de la minorité linguistique. Les parents que le passé n'a pas habitués à des « services » d'enseignement en leur langue pourront fort bien se montrer plus lents que les autres à profiter de cet avantage. Il ne faudrait donc pas s'étonner si la fréquentation de l'école minoritaire était faible au début, dans des régions où le privilège du choix serait nouveau. En outre, en certains milieux, pour déterminer s'il est possible d'établir une école de langue minoritaire, il y aura lieu de tenir compte des effectifs du groupe minoritaire, mais aussi du nombre des enfants de la majorité qui s'y inscriraient. Si beaucoup de parents du groupe majoritaire veulent envoyer leurs enfants à l'école de la minorité pour leur faire apprendre la langue seconde, il en résultera un problème particulier. Leur liberté de choix doit être respectée, mais en prenant les précautions nécessaires pour éviter que les difficultés qu'éprouveront ces enfants ne gênent trop l'enseignement dispensé aux autres en leur langue maternelle.

Enseignement
dans les
deux langues

49. Signalons aussi que, dans les écoles de la minorité, la langue d'enseignement ne sera pas uniquement le français ou l'anglais. Tous les Canadiens devraient avoir une certaine connaissance des deux langues, mais il est essentiel que ceux qui vivent en situation minoritaire aient une maîtrise suffisante de l'autre langue officielle. Non seulement celle-ci sera-t-elle enseignée dans les écoles minoritaires, mais elle pourra servir à l'enseignement de certaines matières. La langue minoritaire sera donc la langue habituelle d'enseignement, mais non pas nécessairement la seule dans les écoles de la minorité linguistique.

Un principe
fondamental

50. Ces considérations n'infirmont pourtant pas le principe fondamental. Les parents anglophones et francophones devraient avoir le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue. Pour appliquer ce principe, on devra établir des écoles pour la minorité linguistique. Il faudra étudier avec soin le caractère à donner à ces

écoles à tous points de vue : langue d'enseignement, programmes, cours, rapports avec les écoles de la majorité linguistique, structure administrative, recrutement des enseignants, choix des manuels et autres moyens didactiques, financement. Il faudra d'abord préciser tous ces points pour que puissent être pleinement comprises nos propositions touchant les écoles de la minorité. Ce principe, toutefois, découle nécessairement du principe d'égalité. C'est pourquoi nous proposons, au livre premier, qu'il devienne partie intégrante, comme article 93A, de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique :

Chaque province établira et soutiendra des écoles primaires et secondaires utilisant l'anglais comme unique ou principale langue d'enseignement et des écoles primaires et secondaires utilisant le français comme unique ou principale langue d'enseignement, dans les districts bilingues et les autres régions appropriées que déterminera la législation provinciale ; mais aucun terme du présent article ne sera interprété comme interdisant les écoles où l'anglais et le français auraient une importance égale en tant que langue d'enseignement, ou celles qui pourraient dispenser l'enseignement dans une autre langue¹.

La présente étude ne fait, en somme, que développer cette recommandation.

51. Dans cette partie, nos recommandations porteront principalement sur l'enseignement aux minorités de langue officielle. Certaines exigeront la collaboration entre les provinces, d'autres requerront l'assistance fédérale aux provinces. Toutes cependant dépendront des autorités provinciales quant à leur mise en œuvre. D'ailleurs ces autorités ont déjà pour objectif d'offrir le meilleur enseignement possible. Nous sommes persuadés qu'une plus grande considération pour les besoins des minorités de langue officielle, dans l'ordre de la langue et de la culture, est non seulement souhaitable mais essentielle à la réalisation de cet objectif. Aussi tenons-nous pour acquis le concours des autorités provinciales.

Coopération
des provinces

52. Traitant plus haut des objectifs des écoles de la minorité linguistique, nous avons insisté sur ses besoins en matière d'enseignement. Il n'y aurait pas lieu de créer de ces écoles, si elles ne devaient accorder la priorité aux intérêts de leurs élèves ; mais elles ont aussi de l'importance quant à un objectif plus large : le progrès de la Confédération canadienne sur la base de l'égalité entre les deux communautés linguistiques.

Un objectif
canadien

53. C'est dire que la nécessité de telles écoles s'étend même aux régions où le groupe minoritaire n'est pas encore bien établi. D'importants organismes, telles l'administration fédérale et les entreprises

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, livre I, § 414.

d'envergure nationale, jugent souvent à propos de muter des membres de leur personnel d'une partie à l'autre du pays. Ceux-ci pourront voir que leur avancement tient à cette forme d'expérience. Les anglophones répugneraient peut-être à s'établir à Montréal s'ils n'y trouvaient que des écoles de langue française ; de même des francophones ont refusé des postes à Toronto, parce que l'anglais y était la langue unique des écoles. La mobilité est un facteur important pour les organisations nationales et pour les personnes à leur service. Elle est conforme en outre aux intérêts du Canada. Il conviendrait donc de favoriser l'école minoritaire dans la mesure où elle faciliterait cette mobilité.

Nécessité
du
bilinguisme

54. Dans un pays où deux langues sont officielles, la nécessité de citoyens bilingues ne fait aucun doute. Les écoles de la minorité peuvent jouer un rôle important pour permettre aux Canadiens de devenir bilingues. Elles offrent peut-être le seul moyen de conserver la langue maternelle, dans les régions où la minorité est faible et isolée. Elles peuvent aussi fournir à quelques parents du groupe majoritaire l'occasion de faire apprendre à leurs enfants la langue de la minorité. Elles préserveraient donc la langue non prédominante et encourageraient son apprentissage par la majorité.

55. En outre, ces écoles seraient l'une des manifestations vivantes les plus importantes de notre dualité culturelle. Elles symboliseraient de façon concrète le principe d'égalité, dans des régions où l'existence du deuxième groupe culturel ne s'impose pas facilement à l'attention. Outre les avantages immédiats qu'elles procureraient aux élèves, ces écoles apporteraient au groupe minoritaire le sentiment d'être pleinement reconnu, nonobstant ses particularités, et rendraient la majorité plus attentive à la langue et à la culture de la minorité. Dans certaines provinces, à l'heure actuelle, l'existence de l'autre groupe culturel est à peine perceptible ; des écoles de la minorité linguistique auraient pour effet de sensibiliser davantage à la dualité canadienne.

56. Ces arguments en faveur d'écoles pour la minorité linguistique ont été énoncés dans la perspective globale de l'intérêt de tout le pays, mais ils s'appliquent aussi pertinemment à chacune des régions. Chaque province est partie de l'union fédérative et chacun de ses habitants est citoyen canadien. Pour que notre pays se développe d'après le principe d'égalité, chaque province et chaque citoyen doivent accepter les conséquences de ce principe.

A. Introduction

57. La transformation de nos systèmes scolaires a pour origine l'extension des services d'enseignement à tous. On constate les mêmes tendances dans les dix provinces : la scolarité se prolonge, l'enseignement se diversifie. Les changements s'opèrent toutefois à partir des systèmes provinciaux existants, qui sont modifiés ou développés. Tous les régimes provinciaux d'enseignement avaient acquis certains traits caractéristiques qui se reflètent encore dans les structures en cours d'élaboration. Nous nous intéressons ici à la place des minorités de langue officielle dans ces systèmes, mais nous devons tenir compte de ces traditions régionales dans nos recommandations. Avant de décrire l'enseignement offert à l'heure actuelle aux minorités, nous ferons l'historique de ces systèmes, ce qui nous semble une introduction nécessaire.

58. La province de Québec et les provinces anglophones ont élaboré des systèmes scolaires très différents. Dans la plupart de ces dernières, le système est unique et englobe l'enseignement dispensé aux enfants d'expression française : un seul ministre, un seul ministère, un seul programme. Les lois et ordonnances, sauf exceptions, s'appliquent à toutes les écoles de la province, quelle que soit la langue d'enseignement ou la religion des maîtres et des élèves. Les élèves sont soumis aux normes définies par le ministère, et il arrive aussi que tous les élèves d'une province subissent les mêmes examens. Les brevets d'enseignants sont décernés selon les critères établis par le ministère de l'Éducation.

59. Dans certaines provinces, on tient compte de la langue et de la religion de la minorité. Alors les élèves catholiques recevront des cours particuliers d'instruction religieuse, et les francophones, une partie de

Un modèle
commun aux
provinces
anglophones

l'enseignement en français. Leurs écoles ne se distingueront nullement des autres, par ailleurs. Même les écoles « séparées » d'Ontario, de Saskatchewan et d'Alberta sont, de fait, des écoles publiques intégrées au système scolaire provincial unique.

Deux
systèmes
distincts
au Québec

60. À cet égard, le Québec n'est pas une province comme les autres. Peu après 1900, André Siegfried, à l'occasion d'un séjour au Québec, relevait en ces termes la séparation complète entre écoles de langue française et de langue anglaise :

Au point de vue des rapports entre les deux races et les deux confessions religieuses, la politique scolaire de Québec a donné les meilleurs résultats ; les écoles différentes naissent, vivent, se développent côte à côte, sans que des disputes ou des conflits soient à craindre, puisqu'il n'y a pas le moindre contact. C'est exactement la situation de deux peuples étrangers, séparés par une frontière et ayant entre eux le moins de relations possible¹.

Cette séparation caractérisait non seulement les écoles mais les systèmes scolaires fort différents dont elles faisaient partie. Il y avait deux raisons à cela. Premièrement, les francophones tenaient à un système d'enseignement catholique et français qui épargnât à leurs enfants les contacts avec un milieu étranger et menaçant ; en confiant au clergé un rôle de premier plan en éducation, ils limitaient les influences laïques et rendaient impossible l'institution d'un système provincial unique. Deuxièmement, le souci qu'avait la majorité de posséder un système scolaire qui lui fût propre, révélait sa disposition à accorder à la minorité la faculté et les moyens d'établir un système distinct, conforme à ses valeurs. Jamais la majorité catholique de langue française n'a sérieusement contesté ce droit ; aussi la situation scolaire au Québec est-elle, selon un éducateur anglophone, « un modèle d'entente et de respect pour l'opinion dissidente² ». Cette tradition, respectueuse de la langue et des croyances religieuses de la minorité, a des racines si profondes que peu de gens, même en ces jours où l'on transforme de façon radicale le système scolaire, estiment que le français doit devenir la langue habituelle d'enseignement, et personne ne prétend que le point de vue catholique doive prévaloir dans toutes les écoles de la province.

61. Nous nous intéressons principalement ici aux moyens d'éducation dont jouit la minorité anglophone du Québec. Or, leur évolution ne peut se comprendre que dans le cadre provincial. Le système de la majorité est original à maints égards ; notre seul propos, toutefois, est de dégager les contrastes qu'il présente avec celui de la minorité et d'attirer l'attention sur l'autonomie de cette minorité en matière d'enseignement.

1. ANDRÉ SIEGFRIED, *Le Canada : les deux races*, Paris, Armand Colin, 1906, p. 90.

2. G. EMMETT CARTER, *The Catholic Public Schools of Quebec*, Toronto, Gage, 1957, p. 15. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

B. L'enseignement francophone au Québec

62. Les origines des deux systèmes sont bien antérieures à la Confédération ; leurs structures administratives d'avant 1867 ont subsisté presque intactes jusqu'à ces dernières années. L'organisme central, le Conseil de l'instruction publique, fut institué en vertu d'une loi votée en 1856. Il y eut bien un ministre de l'Éducation pendant les années qui suivirent la Confédération, mais la fonction fut abolie dès 1875 ; par la suite, et jusqu'en 1964, le Conseil fut dirigé par un surintendant désigné. En théorie, le Conseil équivalait à un ministère de l'Éducation, mais relevait du cabinet plutôt que d'un seul ministre. En fait, il n'eut guère d'existence propre en tant qu'organisme. Il se divisait en deux comités, l'un catholique et l'autre protestant, qui en étaient venus à exercer leur autorité de façon presque autonome chacun sur son système.

Les origines

63. L'autorité politique supérieure ne s'affirmant presque jamais, l'indépendance des deux comités se consolida peu à peu. L'effacement à peu près total du Conseil s'explique en outre par la nette séparation, de caractère confessionnel, entre les deux systèmes. Aux termes de la loi, la compétence du Conseil embrassait les questions intéressant les deux systèmes et les questions confessionnelles étaient du ressort des comités. Dans la pratique, on tenait à peu près pour admis que toutes les questions d'enseignement se posaient dans un cadre confessionnel. La prédominance des comités était telle que le Conseil de l'instruction publique n'a pas tenu une seule réunion de 1908 à 1960.

64. Le système scolaire catholique différait sensiblement de ceux des provinces anglophones. Les écoles primaires ne se différenciaient pas de ce qu'on trouvait ailleurs : écoles locales financées conjointement par le gouvernement provincial et par la population de la localité, dans lesquelles on donnait la primauté traditionnelle à la lecture, à l'écriture et au calcul. Toutefois l'étape normale entre l'école primaire et l'université était le collège classique, plaque tournante du système catholique du Québec, sans équivalent ailleurs au Canada.

65. Le collège classique, son nom l'indique, se distinguait par son programme qui mettait l'accent sur les langues classiques et les humanités. Le cours se divisait en deux cycles de quatre ans. Pendant le premier, l'élève étudiait le latin, le grec, le français et l'anglais ; le second était consacré aux humanités et à la philosophie. Ces collèges vivaient d'une tradition qui remonte à la Renaissance et ses adeptes ont toujours fait valoir la supériorité de la culture générale sur la spécialisation. Nous citerons sur ce point une publication récente de la Fédération des collèges classiques :

Le collège classique est très différent du *high school*

Ce qui caractérise cette tradition classique, c'est le souci de la formation de l'esprit, l'idéal de la tête bien faite, l'habileté à manier les concepts,

le goût des principes. Cet enseignement, en dépit d'une séparation entre le cours de lettres et celui de philosophie, présente *une unité assez rigoureuse dans ses méthodes et ses buts*, car les matières sont envisagées dans une perspective désintéressée de culture générale, où la préoccupation de la formation humaine intégrale a toujours eu priorité sur les programmes¹.

66. Le cours était donc bien différent de celui de la plupart des *high schools* nord-américains, préoccupés surtout de connaissances pratiques et de spécialisation. Pendant longtemps cette distinction a fait, hors de tout doute, l'orgueil de nombreux Canadiens français. On s'accordait généralement à dire que le collège classique répondait à des besoins particuliers et favorisait les qualités propres à la communauté canadienne-française en Amérique du Nord².

67. Les collèges classiques ne devaient pas qu'à la philosophie humaniste leur place à part dans l'enseignement. Établissements privés, dirigés par des communautés religieuses et leur appartenant, les collèges classiques ne relevaient pas du Comité catholique. Il a été une époque où ils étaient, pour ainsi dire, les seuls établissements à dispenser le cours secondaire en français au Québec et à donner accès à l'université. Le collège classique a marqué pendant des années, et de la façon la plus manifeste, la limitation du pouvoir politique et le rôle prédominant de l'Église dans l'enseignement canadien-français. À celui-ci, en outre, il conférait son caractère distinctif.

Expansion de
l'enseignement
secondaire
public

68. Même s'il y a toujours eu au Québec des partisans de l'instruction gratuite régie par l'État, les réformes ont été tardives ; l'enseignement secondaire catholique de langue française n'a été transformé que récemment. Les changements opérés venaient en réponse aux exigences de la société industrielle ; toutefois les pressions qui les avaient amenés étaient diverses, et les changements eux-mêmes n'avaient été réalisés que pièce à pièce et graduellement. Une des demandes les plus pressantes visait à la création d'un secteur secondaire public. Les collèges classiques étaient en général des internats qui n'accueillaient qu'un assez petit nombre d'élèves. Le cours classique avait tendance, comme l'a dit un intellectuel canadien-français, à s'attribuer pour mission de former « une élite professionnelle, jalouse de la culture qu'elle croit posséder³ ». Aux pressions en faveur d'écoles secondaires publiques, les autorités ont répondu timidement ; il faudra attendre à 1921 pour qu'une « école primaire supérieure » s'ouvre à Montréal.

1. FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES, *Notre réforme scolaire*, tome II : *L'enseignement classique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1963, p. 21.

2. Voir à ce sujet LOUIS-P. AUDET, *Le système scolaire de la province de Québec*, tome I, Québec, Éditions de l'Érable, 1950, p. 225.

3. LÉON LORTIE, « Le système scolaire », dans *Essais sur le Québec contemporain*, publié sous la direction de JEAN-C. FALARDEAU, Québec, Presses universitaires Laval, 1953, p. 177.

Elle dispensait l'enseignement jusqu'à la classe de dixième. On la considérait au début, son nom l'indique, comme un prolongement de l'école primaire et non comme une nouvelle voie à côté du cours classique. Mais dans l'espace de quelques années, ces écoles secondaires publiques se sont multipliées et leur cours a été porté à quatre et même cinq ans. Dans les années 30, une étape probablement plus importante encore a été franchie : on décida alors d'admettre dans les facultés universitaires de sciences les diplômés de ces écoles publiques¹. Ceux-ci se voient toujours interdire certaines facultés, mais les écoles publiques forment aujourd'hui un système secondaire parallèle à celui des collèges classiques. Elles ont connu, ces dernières années, une expansion prodigieuse ; de 60 000, en 1949-1950, leurs effectifs sont passés à plus de 300 000 en 1964-1965².

69. Les collèges classiques ont subi eux aussi les effets de cette demande toujours plus forte d'une éducation plus poussée. Il s'en est créé en si grand nombre qu'en 1960, un sur trois avait moins de 10 ans et que leurs effectifs avaient presque doublé³. Mais l'essor des écoles publiques étant encore plus rapide, les effectifs des collèges classiques accusèrent proportionnellement une baisse, en regard de l'ensemble des élèves du secondaire.

Un système
en pleine
évolution

70. Les statistiques touchant les effectifs ne rendent pas compte de l'ampleur des changements qui ont aussi touché les programmes. En réponse aux exigences de la société industrielle, les écoles secondaires publiques offraient un cours général, un cours commercial et un cours technique. Il existait aussi une diversité déroutante d'écoles techniques, d'écoles de métiers, d'agriculture, ainsi que d'autres écoles spécialisées. Sous la pression du milieu, les collèges classiques ont eux aussi mieux adapté leur programme au monde contemporain.

71. Ces changements dans l'enseignement secondaire allaient avoir comme conséquence quasi inévitable un accroissement des responsabilités de l'État. Au Québec, comme ailleurs, le coût de l'éducation a monté en flèche. Les institutions religieuses elles-mêmes ont dû recourir aux deniers de l'État, de telle sorte qu'aujourd'hui les subventions du ministère de l'Éducation forment une part importante du revenu des collèges classiques.

Accroissement
du rôle de
l'État

72. La participation de l'État n'a augmenté que graduellement, mais la tendance est irréversible. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec a pu soutenir que seul l'État est en mesure

1. Avant 1930, les diplômés des écoles secondaires publiques avaient accès à l'École polytechnique et à l'École des hautes études commerciales, à certaines conditions, dont un examen d'entrée. Ces deux écoles sont affiliées à l'Université de Montréal.

2. *Rapport de la commission Parent*, vol. 5, § 465, tableau n° XVIII.

3. FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES, *Notre réforme scolaire*, tome I : *Les cadres généraux*, Montréal, C. P. P., 1962, p. 37, tableau n° 3.

d'organiser, de coordonner et de financer un système scolaire répondant aux besoins d'une société industrielle. Et il est certain que l'application de ses recommandations accroîtrait sensiblement le rôle du gouvernement provincial dans le domaine de l'éducation.

73. Dans ce bref historique, nous avons voulu souligner le caractère original de l'enseignement catholique de langue française au Québec, mais notre propos immédiat demeure l'étude des services scolaires dont bénéficie la minorité anglophone de la province. Le contraste entre les deux systèmes fera ressortir à quel point cette minorité a joui d'une liberté exceptionnelle lui permettant de se donner un système propre, conçu selon ses aspirations particulières, et jusqu'ici pratiquement affranchi du régime préféré par la majorité.

C. L'enseignement protestant de langue anglaise au Québec

Un système
anglophone
complet

74. L'anglais est la langue maternelle de moins d'un Québécois sur six. À plus d'un titre, toutefois, les anglophones du Québec ne sauraient être considérés vraiment comme une minorité. Nombreux sont les quartiers d'habitation, les entreprises et les institutions où ils forment une majorité, et nombre d'entre eux ont pu passer toute leur vie au Québec sans jamais parler la langue de la majorité locale. Le système d'enseignement est un élément de cette situation plutôt paradoxale pour une minorité. À l'école, les enfants anglophones ne constituent pas un groupe minoritaire : depuis la maternelle jusqu'aux paliers supérieurs de l'enseignement universitaire, ils fréquentent des établissements où prédomine leur langue maternelle et qui font partie d'un système scolaire distinct, différent de celui des jeunes francophones. Les écoles se ressentent quand même du fait que la jeunesse anglophone du Québec constitue une minorité de la population scolaire, et les réformes proposées sont susceptibles de les affecter davantage. Mais rien n'empêche que les anglophones, dans la province de langue française, aient accès à l'éventail complet des services scolaires dans leur langue maternelle¹. Jusqu'à présent les protestants ont pu structurer à leur gré leur

1. Rappelons que l'enseignement au Québec est structuré selon la religion et non selon la langue, de sorte qu'il n'est pas très juste de parler d'enseignement en langue anglaise et en langue française. Avant 1964, année de la réorganisation sous une direction unique, le Comité catholique s'occupait de tous les catholiques, qu'ils fussent francophones ou anglophones, alors que le Comité protestant avait autorité sur tous les non-catholiques, quelle que fût leur langue. Bon nombre d'écoles anglophones relevaient du Comité catholique, de sorte qu'on ne saurait décrire l'évolution de l'enseignement en anglais au Québec sans distinguer les écoles protestantes des écoles catholiques. D'autre part, presque tous les protestants québécois étant anglophones, les écoles qui relevaient du Comité protestant étaient presque toutes anglophones. C'est assez récemment que le Comité protestant, comme il en a la responsabilité, s'est efforcé de pourvoir aux besoins des protestants francophones.

propre système d'éducation, leurs programmes scolaires, décider de leurs examens, former leurs enseignants et leur délivrer leurs brevets, enfin percevoir leurs taxes.

75. C'est à l'autonomie quasi complète dont il jouissait que le Comité protestant doit d'avoir pu établir un système scolaire distinct. De 1875 à 1964, il n'y a pas eu de ministre de l'Éducation pour coordonner l'enseignement public dans la province. Théoriquement, le Conseil de l'instruction publique avait la responsabilité de l'éducation, à l'exception de l'enseignement religieux. Mais, fait ironique, le Conseil n'est jamais intervenu dans les questions d'éducation.

Un système autonome

76. Les écoles protestantes se sont donc développées sans disputes ni conflits, comme le dit André Siegfried. À toutes fins utiles, la direction de ces écoles fut abandonnée aux fonctionnaires protestants du département de l'Instruction publique et du Comité protestant.

77. Le département était dirigé par un surintendant qui relevait du conseil des ministres. Le Secrétaire de la province en répondait devant l'assemblée législative. Le gouvernement désignait le titulaire, mais ce n'est qu'en 1940 que le poste fut confié, pour la première fois, à un éducateur de carrière. Fonctionnaire à plein temps, responsable de la bonne marche du département, le surintendant, en vertu de la loi, devait présider le Conseil de l'instruction publique et le Comité catholique. En outre, il était membre sans droit de vote du Comité protestant, même s'il n'assistait guère à ses réunions. Deux fonctionnaires supérieurs avaient rang de sous-ministre ; l'un était catholique et l'autre, protestant. Ce dernier assurait la liaison entre le Comité protestant et le département tout en agissant comme secrétaire du Comité. Nommé par le gouvernement, il était parfois choisi après consultation du Comité mais parfois aussi sans que le Comité soit consulté. Pendant des années, la coutume voulait que des ministres ou des députés provinciaux de foi protestante siègent au Comité protestant. Évidemment, divers facteurs pouvaient agir sur le degré d'autonomie dont jouissait le Comité : la politique du gouvernement, la valeur personnelle des fonctionnaires, les relations entre les groupes linguistiques et confessionnels, enfin les besoins scolaires fondamentaux. Mais de façon générale, on peut dire que si les questions d'ordre financier et d'organisation matérielle demeuraient la responsabilité du département de l'Instruction publique, les Comités eurent pleine liberté pour déterminer la politique de l'enseignement.

78. Le système protestant au Québec ressemblait, dans ses grandes lignes, à celui des écoles publiques des provinces anglophones. Le collège classique, qui a joué un rôle dominant au sein du système scolaire des catholiques de langue française, fut sans équivalent du côté protestant. Après les sept années du cours élémentaire, l'élève anglophone

Système apparenté à ceux des provinces anglophones

était admis au *high school* ; les quatre années complétées, il pouvait poursuivre ses études dans une université de langue anglaise. Pour une année donnée, le programme d'études pouvait différer quelque peu de celui des écoles publiques des autres provinces, mais l'écart n'était guère important. L'élève pouvait passer d'une école du Québec à une école publique d'une province anglophone sans plus d'inconvénients du point de vue scolaire que s'il était venu d'une autre province anglophone.

Le cadre
juridique

79. Toutefois le régime juridique sous l'empire duquel les écoles anglophones sont créées au Québec, est quelque peu compliqué. Avant 1964, les Québécois de langue anglaise avaient la liberté de choisir à quelle confession leur école serait rattachée. Les contribuables élaient des commissaires qu'ils chargeaient d'établir une école, d'engager des maîtres et de percevoir les taxes. Là où les protestants étaient majoritaires, l'école était placée sous l'autorité du Comité protestant dont elle devait adopter le programme, qui était de langue anglaise. S'il n'y avait pas d'autre école dans la localité, tous les enfants d'âge scolaire pouvaient y être admis. Les élèves catholiques devaient suivre le programme protestant, mais non les cours de religion et les pratiques religieuses. Là où les catholiques étaient en majorité, la commission scolaire relevait tout naturellement du Comité catholique : l'école devait accueillir les élèves protestants, mais leur concéder le même privilège d'exemption en matière de religion.

80. Si des membres de la minorité protestante préféraient envoyer leurs enfants à une école séparée, ils avaient le droit d'établir une école « dissidente ». Les membres élus de la commission minoritaire — qu'on appelait « syndics », pour les distinguer des commissaires — avaient le droit d'ouvrir une nouvelle école et d'engager des maîtres. Ces syndics pouvaient lever un impôt affectant tous les propriétaires protestants, mais ils n'avaient à pourvoir qu'aux besoins scolaires des enfants protestants. S'il n'y avait qu'une famille protestante dans la localité, elle pouvait prendre entente avec une école protestante de la circonscription scolaire voisine, pour y envoyer ses enfants et y payer l'impôt scolaire. Toute famille catholique jouissait du même droit. Par voie de conséquence, dans toute localité mixte l'école dissidente pouvait être catholique ou protestante, selon le cas.

81. Du point de vue juridique, il faut donc distinguer entre une commission scolaire protestante et un conseil de syndics. Les écoles protestantes régies par une commission — parce que communes ou publiques — doivent admettre tous les enfants indistinctement, sauf s'il existe parallèlement une commission catholique ; dans cette dernière hypothèse, elles doivent accepter tous les non-catholiques. L'école dissidente, elle, administrée par un conseil de syndics, n'a d'obligation qu'envers les enfants protestants. Cependant, les tribunaux ont habituellement

interprété le terme protestant dans un sens large et en pratique il en est arrivé à comprendre tous les non-catholiques désireux de confier leurs enfants aux écoles protestantes¹.

82. À Montréal et à Québec, les écoles ont un statut juridique particulier. Là, pas d'écoles communes ou dissidentes, mais deux commissions scolaires dont les membres sont désignés, l'une protestante et l'autre catholique. Ni catholique ni protestante, la minorité juive de Montréal ne s'insère pas commodément dans cette structure bipartite. Quel système devait se charger d'instruire les jeunes Juifs ? Le Conseil de l'instruction publique fut saisi de ces questions en 1889, lors d'une de ses rares réunions, sans pouvoir les trancher². Un *modus vivendi* s'est finalement établi entre la communauté juive et la commission des écoles protestantes de Montréal. Subséquemment, une loi décréta que les Juifs de Montréal, pour fins d'éducation, seraient considérés comme protestants. En 1930, ils étaient autorisés à former leur propre commission scolaire, mais ils préférèrent s'en tenir au *modus vivendi* qui les rattachait à la commission protestante. Aujourd'hui, près du cinquième des élèves et des enseignants de la commission protestante de l'agglomération montréalaise sont juifs ; et depuis 1965, les Juifs sont représentés au sein de cette commission.

La minorité
juive

83. Autre question non moins importante : dans quelle mesure le Comité protestant a-t-il été libre de coordonner ses écoles en un système provincial cohérent, et de s'adapter aux besoins changeants de la minorité ? Dans la pratique, il a joui d'une liberté à peu près complète, l'histoire du regroupement des circonscriptions scolaires protestantes en fournit un exemple probant. Le regroupement fut lourd de conséquences pour la population protestante puisque, dans les régions où elle était clairsemée ou en déclin, le regroupement offrait l'unique moyen de procurer un enseignement distinct aux enfants de la minorité protestante. Depuis la spécialisation et la diversification de l'enseignement, surtout au second degré, seuls les grands ensembles scolaires sont en mesure de recourir aux techniques modernes de l'enseignement. En 1908, le Comité protestant posait le premier geste et sollicitait l'autorisation de regrouper les écoles dont les effectifs étaient faibles et d'assurer le transport des écoliers. Le Conseil de l'instruction publique appuyant cette demande, le gouvernement accorda les pouvoirs nécessaires³. L'unification en milieu rural fut suivie d'une première expérience de centralisation urbaine, en 1925, par la fusion des 11 commissions protestantes de Montréal. En 1944, sur l'avis du Comité

Regroupement
des circons-
criptions
scolaires

1. Voir l'étude effectuée pour la Commission par RENÉ HURTUBISE, « Le système scolaire de la province de Québec », p. 24.

2. LOUIS-P. AUDET, *Histoire du Conseil de l'instruction publique de la province de Québec, 1856-1964*, Montréal, Leméac, 1964, pp. 108-114.

3. *Ibid.*, p. 164.

protestant, le gouvernement provincial établissait des commissions scolaires centrales dans diverses régions de la province. Dans tous les cas, l'initiative venait du Comité protestant et, chaque fois, il se fondait sur les besoins propres du système scolaire protestant. La minorité protestante a donc pu transformer son système d'éducation, avec le consentement et la coopération des autorités provinciales.

La formation
des maîtres

84. La qualité de tout système scolaire dépend, en dernière analyse, de la valeur de ses enseignants. Le Comité protestant, là aussi, a joui d'une entière liberté dans la formation de ses maîtres. Les universités de langue anglaise ont apporté leur concours au système protestant, comme cela se pratique d'ailleurs dans les provinces anglophones. Les brevets autorisant à enseigner dans les écoles protestantes ne s'accordaient qu'avec l'approbation du Comité protestant, ce qui garantissait davantage l'autonomie du système de la minorité.

Le financement

85. Aucun système d'éducation n'est entièrement indépendant s'il n'a la garantie de revenus suffisants. Jusqu'à récemment, c'est l'impôt scolaire qui alimentait principalement le système. Les commissions protestantes prélevaient leurs propres taxes des propriétaires protestants et même de la plupart des non-catholiques. Parce qu'elles en avaient le droit, ces commissions fixaient elles-mêmes le taux d'imposition, d'ordinaire plus élevé que chez les catholiques qui, eux, s'en remettaient davantage aux institutions privées. Les commissions protestantes et catholiques se partageaient les impôts des sociétés commerciales selon la proportion des enfants d'âge scolaire de chacun des groupes de la localité concernée. Depuis la guerre, les taux d'imposition ont monté en flèche, mais non pas au rythme du coût de l'enseignement. Il a fallu conséquemment, par des subventions provinciales, ajouter aux revenus des commissions scolaires. Les dépenses gouvernementales au chapitre de l'éducation ont augmenté de façon radicale, surtout dans la présente décennie, mais le principe de l'égalité en matière de finance a toujours été respecté. Le gouvernement provincial accorde essentiellement le même traitement à toutes les écoles.

La question
de l'instruction
obligatoire

86. L'autonomie du Comité protestant a connu certaines entraves, et il ne pouvait en être autrement. Ainsi, les protestants et les catholiques du Québec ne voyaient pas du même œil la question de l'instruction obligatoire : si les premiers y étaient favorables, les seconds s'y opposaient parce qu'ils redoutaient l'intervention de l'État dans le champ de l'éducation. Dès 1892, la question fut débattue à l'assemblée législative, mais elle ne fut pas résolue. En 1912, le Comité protestant proposa que l'instruction ne devienne obligatoire que pour les protestants. La Chambre s'y opposa. La majorité canadienne-française n'était pas disposée à permettre que les systèmes catholique et protestant suivent des voies aussi profondément divergentes. Ce n'est qu'en 1943,

après que le Comité catholique en a eu accepté l'idée, que l'école est devenue obligatoire au Québec¹.

87. Dans l'ensemble, cependant, le Comité protestant a eu pleine autorité sur les écoles protestantes du Québec, et il a orienté le système scolaire de la minorité comme il a jugé bon de le faire. De l'avis général, il en est résulté un régime qui répond aux aspirations de la communauté protestante et offre un enseignement de haute qualité. Cela s'explique en partie par la concentration des protestants dans l'agglomération montréalaise et par le revenu moyen plus élevé des familles protestantes. Ce qui s'impose avec clarté, par rapport à l'objet de notre étude, c'est que la minorité anglophone, au Québec, a pu établir un système scolaire public remarquable, et le financer par l'impôt. Conçu et administré par les protestants anglophones pour leurs propres enfants, ce système correspond aux vues et aux aspirations de la minorité. Pour qui connaît l'histoire des minorités francophones dans les autres provinces, les luttes acharnées que leur ont coûtées de maigres « concessions », les frais énormes qu'elles ont dû supporter pour assurer à leurs enfants un semblant d'instruction relativement complète en français, il va de soi que les deux situations ne sauraient se comparer.

La minorité linguistique conçoit son propre système scolaire

D. L'enseignement catholique de langue anglaise au Québec

88. La situation des élèves catholiques de langue anglaise, au Québec, ne ressemble en rien à celle des protestants. Aux fins administratives, ils ont relevé d'abord du Comité catholique, ne formant qu'une faible minorité au sein d'un système scolaire largement francophone. L'évolution graduelle de ce qui était virtuellement un troisième régime scolaire — le régime catholique de langue anglaise — illustre de façon intéressante l'histoire de l'enseignement chez les minorités du Québec.

Un troisième régime scolaire

89. On ne s'est jamais demandé si l'anglais devait être autorisé comme langue d'enseignement. Comme l'immigration irlandaise avait été considérable durant la première moitié du XIX^e siècle, un catholique anglophone fut nommé au Conseil de l'instruction publique quand celui-ci fut institué en 1859. Grâce à la grande part d'autonomie dont jouissaient les autorités scolaires locales, les catholiques anglophones pouvaient ouvrir une école de langue anglaise partout où ils étaient en majorité. Un éminent éducateur canadien-français, C.-J. Magnan, décrivait en ces termes la situation en 1932 :

Ce sont les commissions scolaires qui déterminent par l'engagement des maîtres soit de langue anglaise soit de langue française, dans quelle langue l'enseignement régulier sera donné à l'école. Dans les endroits où les

1. *Rapport de la commission Parent*, vol. 1, § 35.

catholiques de langue anglaise sont en majorité, ils sont les maîtres de leurs écoles. Ni le gouvernement, ni le Département de l'instruction publique n'interviennent dans les questions de langue, excepté pour revendiquer le droit de la minorité, qu'elle soit de langue anglaise ou de langue française¹.

Ceci donne à entendre que des problèmes de langue surgissaient dans les localités composées de catholiques anglophones et francophones. Dans ces endroits, les élèves étaient d'ordinaire regroupés dans des classes à part ou, quand le nombre le justifiait, dans des écoles distinctes. L'enseignement leur était donné dans leur langue respective. Jamais le principe du droit pour tout enfant d'être instruit dans sa langue maternelle n'était contesté, même lorsqu'on se butait à des difficultés d'application comme, par exemple, dans les milieux ruraux. On peut se rendre compte de l'importance accordée à ce principe par les directives que le surintendant de l'Instruction publique donnait, en 1912, à ses inspecteurs d'écoles :

Dans quelques districts, un certain nombre d'écoles catholiques sont fréquentées par des élèves de langue française et par des élèves de langue anglaise. Dans ces écoles mixtes, exigez des commissaires qu'ils engagent des titulaires compétents à bien enseigner les deux langues. Une école dont la majorité des élèves est canadienne-française doit être confiée à un maître sachant parfaitement le français et suffisamment l'anglais; tandis qu'une école dont la majorité est canadienne-anglaise ou irlandaise doit être confiée à un maître sachant parfaitement l'anglais et suffisamment le français. Chaque fois que vous constaterez qu'une minorité n'est pas traitée avec justice, veuillez m'en informer incessamment².

Deux ans plus tard, le surintendant revenait à la charge avec plus de fermeté : « Prévenez les commissaires, disait-il aux inspecteurs, que s'ils ne rendent pas justice à la minorité dans nos municipalités, qu'elle soit de langue française ou de langue anglaise, je priverai la municipalité des subventions du gouvernement³. » Ces interventions réitérées laissent entendre qu'en certaines localités les minorités avaient besoin d'être protégées, mais aussi que le principe du droit à l'instruction dans la langue maternelle était clairement établi.

Le programme

90. La langue d'enseignement n'était pas la seule question qui se posait : celle du programme était d'une importance égale. Au début, le programme des catholiques de langue anglaise suivait de près celui des écoles de langue française, et la plupart des manuels utilisés étaient traduits du français. Mis à part l'enseignement de l'anglais et un cours spécial sur l'histoire de l'Irlande, les écoles catholiques du Québec ne

1. C.-J. MAGNAN, *L'instruction publique dans la province de Québec*, Québec, 1932, p. 47.

2. *Rapport du surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec, 1912-1913*, Québec, 1913, p. 600.

3. *Ibid.*, pour l'année scolaire 1914-1915, Québec, 1915, p. 608.

différaient entre elles que par la langue d'enseignement. Mais les anglophones n'y trouvaient pas leur compte. Dès 1899, une association d'Irlandais catholiques proposait l'adoption des manuels utilisés dans les écoles séparées de l'Ontario, mais cette requête fut rejetée¹.

91. Les structures du système scolaire au secondaire allaient rapidement poser aux catholiques de langue anglaise un problème encore plus fondamental. Le collège classique était au cœur du système francophone. Au début du siècle, il existait des collèges classiques anglophones dont les diplômés étaient admis dans les universités de langue anglaise du Québec. Mais beaucoup de catholiques anglophones jugeaient que la formule du collège classique n'était pas entièrement satisfaisante. Les anglophones protestants pouvaient compléter en quatre ans le cycle secondaire, quand le collège classique en exigeait huit. Les catholiques anglophones étaient en outre plus directement influencés par les orientations nouvelles de l'enseignement dans les milieux protestants du Québec, dans les autres provinces et, de façon générale, sur tout le continent nord-américain. La tradition classique cédait le pas aux sciences et à la formation technique, et on admettait de plus en plus que l'enseignement secondaire devait être accessible à tous. De nombreux parents catholiques de langue anglaise inclinaient à croire que le *high school* nord-américain était, au secondaire, une institution plus appropriée pour leurs enfants que le collège classique.

L'influence
du système
protestant
de langue
anglaise

92. L'écart entre la conception franco-catholique et la conception anglo-protestante de l'enseignement posait des problèmes sérieux aux catholiques de langue anglaise. Les changements furent introduits graduellement, presque sans heurt, et il est facile d'observer comment s'est fait le passage de la conception française de l'éducation à la conception anglaise. En 1922, par exemple, le Catholic High School, un établissement confessionnel d'enseignement secondaire, ne put se faire reconnaître comme collège classique, parce qu'on avait intégré au programme des matières généralement enseignées dans les écoles secondaires protestantes. La Commission d'immatriculation de l'Université de Montréal avait ainsi expliqué sa décision :

Un collège classique est avant tout une institution de culture générale et non pas de spécialisation prématurée dans l'ordre scientifique ou littéraire. En conséquence, elle (la Commission d'immatriculation) ne peut pas accepter l'idée d'un cours scientifique qui est annexé au programme avec les substitutions qu'on y propose².

Au cours des dix années subséquentes, quand le Comité catholique eut autorisé la création d'écoles secondaires publiques au même titre que les collèges classiques, les catholiques anglophones poussèrent leurs

1. *Ibid.*, pour l'année scolaire 1898-1899, Québec, 1899, p. 382.

2. *Ibid.*, pour l'année scolaire 1922-1923, Québec, 1923, p. 366.

réformes plus avant. Le chanoine G. Emmett Carter, aujourd'hui évêque, décrit comment, à l'époque, le programme des écoles secondaires catholiques de langue anglaise a été conçu :

La situation quant aux écoles secondaires était la suivante : St. Patrick's à Québec et D'Arcy McGee à Montréal étaient, à l'échelon secondaire, les principaux établissements publics catholiques de langue anglaise dans la province. À cette époque, les commissions locales jouissaient de beaucoup plus de latitude qu'aujourd'hui ; les premières années, ces écoles secondaires suivirent un programme conçu par leur propre personnel, modelé de très près sur les normes d'admission de McGill, et approuvé en un certain sens par leurs propres commissions¹.

Modifié plus tard par un comité composé de catholiques anglophones, ce programme reçut l'approbation officielle du Comité catholique. Au niveau secondaire, les catholiques anglophones avaient été autorisés à élaborer un programme d'études conforme à leurs besoins, bien que, dans ses grandes lignes, il s'apparentât davantage au programme protestant qu'au programme catholique de langue française.

93. Peu après, ce fut au tour de l'école élémentaire. Dès qu'on a eu, en 1937, modifié le programme des écoles élémentaires de langue française, un sous-comité catholique anglophone s'est employé à l'adapter aux écoles de langue anglaise. Il avait toute latitude pour décider des programmes de religion, d'anglais et de français. On l'autorisait aussi à proposer des modifications mineures en géographie et en histoire du Canada, mais il était entendu que « le programme, pour toutes les autres matières, resterait, dans les écoles anglaises, le même que dans les écoles françaises² ». Le sous-comité, alléguant que son mandat était trop restrictif, fit valoir que les problèmes étaient différents et qu'il lui fallait concevoir un programme qui répondît aux besoins particuliers des catholiques anglophones³. La question devait finalement se résoudre après la mise en vigueur du nouveau programme dans les écoles secondaires catholiques de langue anglaise. La résolution suivante fut officiellement consignée au procès-verbal du Comité catholique en 1944 :

Après avoir entendu les observations de MM. Michael McManus et Gerald Coughlin, le Comité décide de laisser à la Sous-Commission de langue anglaise la liberté de préparer le programme selon sa propre conception comme le fait actuellement la Sous-Commission de langue française. Les deux Sous-Commissions devront ensuite se rencontrer pour essayer d'établir un programme commun sur le plus grand nombre de matières possibles. Chaque Sous-Commission fera ensuite rapport à la

1. CARTER, *The Catholic Public Schools of Quebec*, p. 77. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, procès-verbal du 5 octobre 1938, p. 30. Le document se trouve aux archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

3. CARTER, p. 77.

Commission des Programmes et des Manuels, qui elle-même fera rapport au Comité catholique¹.

Au lieu de traduire le programme catholique de langue française, le sous-comité en prépara un nouveau qui semblait correspondre davantage aux besoins des élèves catholiques anglophones.

94. De la séparation des programmes, on en est venu tout naturellement à la création de secteurs anglophones dans d'autres sphères du système scolaire catholique. Avant ces changements, on avait accordé peu d'attention à la formation des instituteurs catholiques de langue anglaise. Bientôt, certaines écoles normales de langue française organisèrent des sections anglaises et, en 1955, une école normale pour les catholiques anglophones était fondée : le St. Joseph Teachers' College. Le choix des manuels, la préparation et la correction des examens allaient être désormais la responsabilité des catholiques de langue anglaise. En vertu d'une coutume établie, ils étaient déjà représentés au Comité catholique du Conseil de l'instruction publique et au sein de plusieurs commissions scolaires ; à Montréal, où sont groupés la plupart des catholiques anglophones, la commission des écoles catholiques a créé le poste d'adjoint au directeur général des études, chargé de l'administration des écoles catholiques de langue anglaise. Ainsi, le principe selon lequel les catholiques anglophones devraient recevoir leur éducation en anglais, a permis qu'un système scolaire anglophone structuré, presque distinct de celui des francophones, puisse se développer au cours des 30 dernières années. Cette évolution a pu s'effectuer parce que la majorité francophone catholique avait accepté le principe et les innovations que comportait sa mise en œuvre.

La formation
des maîtres
et l'autonomie
administrative

1. Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, procès-verbal de la réunion du 3 mai 1944, p. 18.

A. Traits généraux

95. Les systèmes scolaires canadiens diffèrent d'une province à l'autre du fait des traditions et des structures sociales propres à chacune. Ils présentent toutefois nombre de points communs, dont la laïcisation croissante des structures de direction ; les pouvoirs publics assument de plus en plus d'obligations en matière d'enseignement. Le pouvoir civil est d'abord intervenu en octroyant une aide financière, puis il a été tout naturellement amené à désigner les établissements y ayant droit, à exercer son autorité sur les programmes, à fixer les normes pédagogiques, à imposer des objectifs sociaux et économiques.

96. Il importe de souligner ce dernier point, car la décision des provinces de langue anglaise de ne pas pourvoir aux besoins scolaires particuliers de la minorité francophone a eu des conséquences néfastes. Pour défendre cette politique, on a surtout invoqué la nécessité d'une administration centralisée et de normes uniques dans l'enseignement ; il s'agissait, censément, d'assurer dans toute la province des facilités égales d'accès à l'éducation. On se trouvait, en fait, à frustrer les francophones de l'égalité visée. Un régime uniforme n'est pas une fin en soi : rigide, il peut jouer contre l'égalité des chances en éducation si les cadres de la majorité ne conviennent pas à la minorité.

97. Les systèmes scolaires des provinces anglophones se sont développés de façon progressive. Les principales innovations ont été conçues en fonction de la majorité et les gouvernements, de façon générale, sont restés insensibles aux requêtes des minorités francophones. Si l'on avait adopté une autre optique et respecté le droit de la minorité officielle à l'instruction en sa langue, il aurait été possible de réaliser l'efficacité

Un système
qui oublie
la minorité
francophone

administrative au sein d'un système unique englobant deux régimes d'enseignement distincts. Les autorités, dans les provinces anglophones, n'ont jamais pris conscience de cette évidence par le passé.

98. En fait il s'est établi dans plusieurs provinces anglophones des écoles pour enfants de langue française ; c'est que les autorités n'ont pas toujours appliqué les règlements de manière rigoureuse, ou encore les ont modifiés en faveur de la minorité. Ces écoles constituaient des exceptions dans le système provincial, mais elles ne formaient pas les éléments d'un système à part.

99. Notre propos n'est pas de retracer l'histoire des écoles de la minorité francophone au Canada. Cependant, il est nécessaire de reconstituer un certain cadre historique pour rendre compréhensible la situation actuelle dans chaque province. Nous allons donc rappeler quelques-uns des changements les plus importants apportés par le passé aux systèmes scolaires provinciaux de langue anglaise et en montrer les effets sur les minorités francophones.

B. Le cadre historique

Premiers
éléments
d'un système

100. À l'époque de la Confédération, l'enseignement public ne faisait que prendre forme dans l'Amérique du Nord britannique. L'instruction était à la charge des localités ; l'école consistait, le plus souvent, en un bâtiment sommaire d'une seule pièce. Quant au maître, il suffisait qu'il sache lire et écrire et qu'il donne l'exemple de bonnes mœurs. Les méthodes pédagogiques n'étaient guère compliquées ; la férule était souvent le moyen par excellence de raviver chez l'élève la soif du savoir. Mais déjà nombre de décisions importantes sur la nature du système d'enseignement avaient été prises ou étaient prévisibles. Dans la future province d'Ontario, la conception traditionnelle d'un enseignement réservé à une élite était déjà battue en brèche par le principe, révolutionnaire, du droit pour tout enfant à une instruction élémentaire ; cela posait le problème du financement des écoles, du rôle de l'Église et de l'État, des normes scolaires et de la langue d'enseignement. Le nouveau système ne se dessinait pas encore nettement en 1867, même en Ontario, mais le modèle s'ébauchait ; l'exemple ontarien importait beaucoup, car souvent les autres provinces s'en inspiroient.

Le financement
de l'enseignement

101. En observant les transformations qu'a subies le mode de financement de l'instruction élémentaire, on peut suivre le cheminement vers un système scolaire public. Au début, le financement des écoles locales était assuré uniquement par des droits imposés aux parents des élèves. Mais l'idée de l'école pour tous amena à considérer que l'enseignement devait être à la charge de la collectivité et que la

méthode normale de prélèvement était l'impôt foncier. Dans le Haut-Canada, les commissions scolaires pouvaient lever un impôt foncier à leurs fins, mais n'y étaient pas tenues. Le principe de l'enseignement public était sans doute largement accepté en 1867, puisque la plupart exerçaient ce droit. L'assemblée législative, de son côté, accordait une subvention aux écoles ; elle était modeste, mais devait amener les fonctionnaires à intervenir dans les affaires scolaires locales. Déjà existaient un régime d'inspection, la réglementation des manuels et des programmes, ainsi qu'une école normale. Les écoles élémentaires étaient essentiellement du ressort des localités, mais un système d'écoles publiques à l'échelle de la province prenait corps dès cette époque.

102. Les taxes scolaires locales et les subventions du gouvernement avaient soulevé la difficile question des fonctions respectives de l'Église et de l'État en matière d'enseignement. Les premières écoles avaient été fondées par les Églises. Celles-ci différaient d'avis entre elles sur l'importance d'un laïc instruit, mais toutes elles reconnaissaient la nécessité d'un clergé cultivé. Elles avaient établi non seulement des écoles élémentaires mais des établissements d'enseignement supérieur : *grammar schools*, collèges classiques, universités. Bien entendu, les écoles élémentaires publiques seraient chrétiennes. On attachait à la formation morale autant d'importance qu'aux études, et on tenait la moralité pour inséparable des croyances religieuses. Mais une difficulté se posait : la population se partageait en plusieurs confessions différentes et les collectivités locales ne pouvaient accorder une école à chacune. On ne pouvait, non plus, invoquer le principe de la majorité, car les dissensions confessionnelles étaient trop vives.

Le rôle
des Églises

103. La création d'écoles chrétiennes mais non confessionnelles eût été acceptable pour la plupart des parents, mais il n'était pas facile, malheureusement, d'extraire des doctrines confessionnelles un patrimoine commun. La plupart des protestants adhéraient à la « traduction autorisée » de la Bible (version King James), mais les catholiques ne l'acceptaient pas¹. La division profonde entre protestants et catholiques au XIX^e siècle explique l'existence de deux types d'écoles, les unes catholiques et les autres, neutres. Il a été difficile, pour un grand nombre de protestants, d'accepter le principe du financement des deux systèmes par des impôts scolaires ; ce moyen terme toutefois a été adopté, puis sanctionné par la loi de 1863 sur les écoles séparées. Il fut confirmé en 1867, pour l'Ontario, dans l'A. A. N. B.

Deux systèmes

104. À cette époque, la question confessionnelle éclipsait celle de la langue. Les autorités locales décidaient de la langue d'enseignement ; par conséquent, les enfants appartenant aux groupes minoritaires pou-

Le choix de la
langue est fait par
chaque localité

1. Voir C. B. Sissons, *Church and State in Canadian Education : An Historical Study*, Toronto, Ryerson Press, 1954, pp. 15-16.

vaient s'instruire en leur langue. Les minorités, comme la majorité, admettaient l'obligation pour tous les élèves d'apprendre l'anglais; d'où, sans doute, l'absence d'instructions officielles sur la langue. Un incident survenu en 1851 dans le comté d'Essex, dans le Haut-Canada, illustre cette attitude pragmatique. Certains parents francophones s'étaient plaints au conseil de l'instruction publique, précurseur du ministère de l'Éducation, que l'instituteur était incapable de parler anglais. « Les présents pétitionnaires, écrivaient-ils, ont constaté qu'une instruction dispensée uniquement en français ne donne à peu près rien, qu'elle représente une acquisition d'agrément plutôt que d'utilité pour les habitants de notre pays. » Le conseil de l'instruction publique refusa d'intervenir. L'anglais n'était pas exigé pour le certificat d'enseignement local, de sorte que rien n'empêchait la commission scolaire locale de prendre à son service un instituteur ne parlant que le français¹.

Délivrance
des brevets
d'enseignement

105. Les facteurs qui amenaient le gouvernement à exercer une certaine autorité sur les écoles entretenues par fonds publics ne pouvaient qu'entamer l'autonomie locale. Au cours du débat sur la loi des écoles séparées de 1863, on fit valoir qu'il convenait d'abolir les brevets locaux et que tous les enseignants des écoles séparées devraient avoir un diplôme du conseil de l'instruction publique. « Comme des fonds publics sont octroyés à ces écoles, alléguait-on, le Parlement a le droit d'exiger qu'elles soient bien dirigées. » Une telle exigence aurait probablement écarté nombre d'enseignants de localités francophones, car pour obtenir le brevet il fallait passer des examens en anglais. Un compromis fut conclu : le règlement ne toucherait pas les personnes ayant qualité pour enseigner dans le Bas-Canada. En conséquence, les commissions scolaires ontariennes pouvaient prendre à leur service des francophones et il demeurerait possible d'enseigner en français dans les écoles publiques².

La religion
plutôt que
la langue

106. Aux premières années de la Confédération, les réformes scolaires ont confirmé la tendance à une plus grande centralisation, les ministères provinciaux de l'Éducation imposant plus d'uniformité aux écoles locales. Les droits des catholiques au sein d'un système scolaire provincial demeuraient le grand sujet de controverse; il était rarement question de droits linguistiques comme tels. Les francophones étaient entraînés dans ces luttes en tant que catholiques d'abord, et de façon indirecte seulement en raison de leur langue. S'ils éprouvaient quelque appréhension au sujet de leur survivance comme groupe culturel, c'est en se situant sur le plan religieux plutôt que sur le plan linguistique.

1. C. B. Sissons, *Bi-lingual Schools in Canada*, Toronto, Dent & Sons, 1917, pp. 14-23. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. Sissons, *Church and State*, pp. 47-48. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

C. Luites scolaires au Nouveau-Brunswick et dans l'Île-du-Prince-Édouard dans la décennie 1870-1880

107. Dans les luites scolaires du xix^e siècle, le facteur linguistique n'a occupé qu'une place minime, ainsi que l'atteste le débat provoqué par la loi de 1871 sur les écoles « communes » du Nouveau-Brunswick. Les commissaires d'écoles avaient auparavant le droit de créer un impôt foncier pour financer l'enseignement primaire. La loi de 1871 allait plus loin en abolissant les droits de scolarité et en obligeant les commissions scolaires à lever un impôt foncier : on voulait ainsi rendre l'instruction élémentaire accessible à tous les enfants. La disposition la plus controversée de cette loi stipulait que les écoles financées par l'impôt scolaire devaient être laïques; par contre, la loi ne traitait pas de la langue d'enseignement.

Le Nouveau-Brunswick

108. La question confessionnelle souleva des débats aux échelons provincial et fédéral. Il ne fait aucun doute que la grande majorité des habitants du Nouveau-Brunswick était favorable au principe de l'école laïque. En effet, les élections provinciales et fédérales subséquentes apportèrent peu d'encouragement aux partisans des écoles séparées. Parmi ces derniers, les catholiques eurent recours aux tribunaux parce qu'ils ne pouvaient obtenir satisfaction dans le différend qui les opposait aux gouvernements. L'article 93 de l'A. A. N. B. renferme une disposition selon laquelle dans les lois sur l'enseignement que les provinces peuvent édicter, « rien [...] ne doit porter préjudice à un droit ou privilège que la loi, lors de l'Union, attribue dans la province à une classe particulière de personnes quant aux écoles confessionnelles ». Il y avait effectivement des écoles confessionnelles au Nouveau-Brunswick à l'époque de l'Union, mais elles ne jouissaient d'aucun statut juridique; elles existaient en vertu de la coutume. Le Conseil privé statua donc que la loi sur les écoles « communes » ne visait aucun des droits ou privilèges existants des écoles confessionnelles, et la confirma. À partir de 1871, les écoles publiques du Nouveau-Brunswick sont devenues laïques, officiellement. Les catholiques devaient verser leurs contributions aux écoles publiques, même si leurs enfants fréquentaient des écoles privées de leur confession.

L'école confessionnelle n'a pas de statut juridique

109. Dans la pratique, l'effet de la loi fut tempéré après 1875 par des concessions officieuses. Les prêtres et les religieuses pouvaient obtenir des brevets d'enseignant sans passer par l'école normale de Fredericton et pouvaient porter l'habit ecclésiastique ou religieux en classe; l'enseignement du catéchisme était permis à l'école, en dehors des heures régulières. Aussi, dans les localités où prédominaient les catholiques, on pouvait voir des religieux enseigner dans des écoles publiques laïques à des groupes d'élèves formés uniquement de coreli-

gionnaires, et dispenser en classe l'instruction religieuse. On peut se demander si pareilles écoles différaient sensiblement des écoles confessionnelles d'avant 1871.

La religion
plutôt que
la langue

110. On s'étonne de nos jours qu'il n'ait pas été question de la langue d'enseignement pour ces écoles publiques non confessionnelles. La question ne se posait pas à l'époque : le français était certainement langue d'enseignement dans les localités acadiennes, et on a reconnu implicitement cette situation dans la loi sur les écoles « communes ». Les adversaires les plus bruyants de cette loi étaient les Irlandais catholiques, mais les Acadiens s'y opposaient aussi. L'un des incidents les plus notoires qu'ait provoqués cette loi a eu pour théâtre le village acadien de Caraquet, où deux hommes perdirent la vie dans une émeute. Il n'est pas facile, cependant, de se former une opinion précise sur l'attitude des Acadiens, car ceux-ci ne constituaient pas encore une minorité consciente et organisée ; on ne comptait alors parmi les Acadiens, ni évêques, ni hommes politiques jouant un rôle important sur la scène provinciale ou fédérale. De plus, l'opposition acadienne s'explique du point de vue de la religion, et rien n'autorise à croire que la langue ait pu constituer un enjeu.

La langue n'est
pas l'enjeu

111. Après 1871, on a continué d'enseigner en français, avec l'approbation du ministère de l'Éducation. Celui-ci affecta un inspecteur francophone aux circonscriptions acadiennes et agréa certains manuels en langue française. S'il était de règle que le brevet d'enseignant soit délivré après un examen qui se passait en anglais, vers la fin du siècle on pouvait employer le français aux examens sanctionnés par un brevet spécial sans même être soumis à une épreuve sur sa connaissance de l'anglais¹. On considérait comme normal que les écoles acadiennes soient bilingues et que l'anglais supplante le français, en tant que langue d'enseignement, dans les classes supérieures ; ce n'est qu'assez récemment que la langue d'enseignement est devenue un sujet de controverse au Nouveau-Brunswick.

L'Île-du-Prince-
Édouard

112. Dans l'Île-du-Prince-Édouard, la loi sur les écoles publiques de 1877 s'arrêtait aussi à l'aspect confessionnel plutôt qu'à celui de la langue. Elle prévoyait, elle aussi, des écoles non confessionnelles financées par l'impôt ; elle allait même plus loin que celle du Nouveau-Brunswick, stipulant que dans une localité où l'école publique ne compterait pas suffisamment d'élèves, les parents de la localité seraient passibles d'une amende s'ils envoyaient leurs enfants à une école privée. Les catholiques protestèrent, mais en vain, comme au Nouveau-Brunswick².

1. Voir l'étude effectuée pour la Commission par RENÉ BEAUDRY, « Les Acadiens d'aujourd'hui », chap. xi, pp. 16-19.

2. Voir l'étude effectuée pour la Commission par LAURIER LAPIERRE, « Federal Intervention under Section 93 of the B. N. A. Act », chap. II.

113. Toutefois, la question du français, langue d'enseignement, était posée de façon indirecte, puisque la loi de 1868 renfermait une disposition relative aux brevets des enseignants francophones. Les écoles acadiennes de la région de Rustico avaient fait appel à des enseignants acadiens et utilisé des manuels en langue française, agréés au Québec, et de conception catholique par conséquent. Mgr McIntyre se fonda sur ce fait pour soutenir que les écoles catholiques existaient en vertu même de la loi. Le procureur général de la province fit observer que ces écoles francophones, abstraction faite de ce qu'elles étaient dans la pratique, n'étaient pas confessionnelles en vertu de la loi et que le français pouvait y demeurer langue d'enseignement selon la loi de 1877. Or rien n'autorise à mettre en doute la sincérité du procureur général. Le gouvernement rejetait les écoles catholiques financées par l'impôt, mais ne s'opposait pas à l'emploi du français comme langue d'enseignement dans les écoles publiques laïques. Les écoles publiques bilingues se sont maintenues après 1877.

Incidences
linguistiques

D. Luites scolaires au Manitoba

114. Les mesures législatives de 1890 ont provoqué au Manitoba un conflit scolaire des plus virulents. Avant 1870, aucune loi ne réguissait l'enseignement. La loi fédérale constituant alors le Manitoba reflétait les requêtes présentées par la colonie de la rivière Rouge — composée de francophones pour un peu plus de la moitié — et garantissait le droit aux écoles confessionnelles existant « de par la loi ou l'usage ». L'année suivante, le gouvernement provincial établissait un système scolaire bipartite, comprenant une section protestante et une section catholique, dirigée chacune par un surintendant, comme au Québec.

Dualité du
système, dans
les débuts

115. Au cours des années qui suivirent, il y eut affluence d'immigrants protestants anglophones, dont bon nombre venaient d'Ontario. Ils avaient résolu de « faire du Manitoba une province britannique et d'accomplir cette tâche au moyen d'un système scolaire « national¹ ». Aussi, en 1890, année où l'usage du français était aboli à l'assemblée législative, dans la fonction publique et devant les tribunaux, le système scolaire bipartite faisait place à un système unique et non confessionnel, relevant d'un ministère de l'Éducation.

Un seul
système non
confessionnel

116. Ont contribué à l'adoption de cette loi des dissensions ethniques et religieuses qui eurent lieu entre 1880 et 1890 dans les provinces centrales, ainsi que l'agitation qui suivit l'exécution de Louis Riel et la

Causes de
l'évolution

1. W. L. MORTON, *Manitoba : A History*, Toronto, University of Toronto Press, 1957, p. 245. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

promulgation de la loi sur les biens des Jésuites¹. Pour justifier sa décision, le gouvernement provincial déclara que les écoles catholiques de la province donnaient un enseignement médiocre et que les règlements relatifs aux titres des enseignants et aux normes scolaires devaient être les mêmes dans toute la province. Il était très difficile, certes, de créer un système scolaire pour des régions de peuplement clairsemé ; aussi avait-on tendance à voir d'un mauvais œil tout ce qui pouvait perpétuer les particularismes. La majorité anglophone, et elle s'était considérablement accrue, finit par considérer comme des « privilèges spéciaux », trop onéreux pour le budget scolaire, les droits des catholiques francophones, pourtant reconnus par la loi constitutive du Manitoba.

**Les arrêts
des tribunaux**

117. On s'employa à faire annuler la loi par les tribunaux du Manitoba, mais en vain. On en appela à la Cour suprême du Canada, qui annula, à l'unanimité, le jugement de l'instance antérieure ; mais le Comité judiciaire du Conseil privé cassa la décision de la Cour suprême et affirma la validité de la loi sur les écoles du Manitoba, en donnant comme raison qu'elle ne révoquait aucun des droits des écoles confessionnelles antérieures à 1870. Les parents pouvaient toujours placer leurs enfants dans les écoles religieuses privées, comme au temps de la colonie de la rivière Rouge, mais à une différence près : dorénavant, aucune école confessionnelle ne pourrait toucher sa part des impôts scolaires et les parents catholiques étaient assujettis, comme les parents protestants, à l'impôt scolaire au profit des écoles publiques laïques. Les tribunaux ont toutefois reconnu, dans une décision ultérieure, que des écoles confessionnelles soutenues par les fonds publics avaient existé au Manitoba entre 1870 et 1890, et que le gouvernement fédéral était habilité à restaurer ce privilège en faveur de la minorité catholique. Après de longues hésitations, le gouvernement fédéral présenta, en 1896, un projet de loi visant à rétablir les écoles séparées catholiques, mais la session prit fin avant qu'on ne l'adoptât ; et aux élections qui suivirent, le parti conservateur, qui avait présenté le projet de loi, fut défait. Le gouvernement libéral, dirigé par Laurier, préféra le compromis ; aussi, en 1897, le gouvernement du Manitoba autorisa-t-il, sous Greenway, le recrutement de catholiques pour enseigner aux élèves de même confession, et permit-il l'instruction religieuse après les heures de classe. Ce moyen terme, convenu entre Greenway et Laurier, laissait intact le système scolaire unique et non confessionnel, mais les concessions dont bénéficiaient les catholiques supprimaient les plus sérieux griefs de la minorité religieuse.

1. On trouvera un résumé de la querelle sur les biens des Jésuites dans l'ouvrage de MASON WADE, *Les Canadiens français de 1760 à nos jours*, traduit de l'anglais par Adrien Venne avec le concours de Francis Dufau-Labeyrie, tome I, Montréal, Cercle du Livre de France, 1963, pp. 460-464.

118. Au point de vue constitutionnel, le seul point en litige était d'ordre religieux, car les garanties données par la Constitution n'avaient trait qu'aux écoles confessionnelles. Sur le plan politique, toutefois, les questions religieuses ne pouvaient être dissociées de celles intéressant la langue. Vers les années 90, les francophones étaient plus sensibles au double rôle des écoles séparées pour le maintien de leur identité culturelle. Les écoles catholiques isolaient les enfants francophones non seulement des protestants, mais aussi des anglophones en nombre de localités. Considérant la langue comme gardienne de la foi, on estimait qu'en continuant de parler français, les enfants avaient de meilleures chances de rester bons catholiques. On voyait dans la langue le second élément de l'identité culturelle ; certains y attachaient même une égale importance. Étant catholiques et françaises en milieu francophone, les écoles séparées prenaient une double valeur pour la minorité de langue française. Voilà pourquoi les évêques canadiens de langue anglaise acceptèrent, fût-ce à contre-cœur, le règlement Laurier-Greenway, tandis que ceux de langue française s'y opposèrent jusqu'à ce que Rome leur recommande la soumission.

119. Les années 90 peuvent donc être considérées comme une décennie de transition dans les rapports entre francophones et anglophones au Canada. Les différends linguistiques, considérés comme marginaux par le passé, seraient désormais rattachés davantage à la question plus vaste de la survivance culturelle. Au Nouveau-Brunswick et dans l'Île-du-Prince-Édouard, les conflits scolaires portaient principalement sur la question confessionnelle. Le français, utilisé dans les écoles avant la crise, a continué de l'être par la suite. Au Manitoba, par contre, la religion et la langue étaient toutes deux menacées. Le compromis Laurier-Greenway comprenait la garantie expresse suivante : lorsque 10 élèves parlent français (ou toute langue autre que l'anglais) et que c'est là leur langue maternelle, ils recevront l'enseignement en français (ou dans leur langue) et en anglais, selon le système bilingue. L'arrivée au Manitoba d'une multitude d'immigrants de diverses langues a rendu impossible l'application de ce règlement. En 1916, les autorités provinciales rejetaient unilatéralement le système bilingue prévu par le règlement Laurier-Greenway, affirmant que l'anglais devait être l'unique langue d'enseignement dans les écoles. Le français disparut donc à ce titre, en même temps que les autres langues minoritaires.

120. À la même époque, une crise se préparait en Ontario à propos de l'emploi du français dans les écoles publiques. L'affaire du règlement XVII montre que la préoccupation de la langue était passée au premier plan, et que les questions confessionnelles ne se posaient plus qu'indirectement. La langue était devenue le point central des conflits scolaires.

Évolution des
rapports entre
francophones et
anglophones

E. Le règlement xvii et la question des écoles « bilingues » en Ontario

121. En 1912, la lutte que suscita en Ontario l'adoption du règlement xvii s'est circonscrite autour du caractère et des fins des écoles dites « bilingues ». Il s'agissait des écoles que fréquentait la minorité francophone et dans lesquelles on employait le français une partie du temps, à l'époque où les écoles dépendaient principalement de la localité. Il était logique d'instruire les jeunes francophones en français puisque c'était la seule langue qu'ils comprenaient ; on estimait logique également de leur apprendre l'anglais car il était utile de connaître la langue de la majorité. La création d'un système scolaire provincial étant devenue nécessaire, il fallait décider de la place qu'y occuperait l'instruction des francophones. Or, faute d'avoir accepté l'option de la dualité culturelle dans les provinces anglophones, on n'envisagea même pas l'institution de deux régimes administratifs, comme au Québec. Au contraire, on créa une seule administration centralisée en vue d'imposer les mêmes normes provinciales à tous.

La place du
français

122. La province, étendant sans cesse ses mesures de surveillance et son autorité, en vint éventuellement à réglementer l'usage de la langue dans les écoles de la minorité francophone. Il fut décidé que l'anglais, dès qu'il serait compris par les élèves, remplacerait le français dans l'enseignement. Cette tentative pour réglementer l'emploi des langues à l'école franco-ontarienne devait provoquer d'amères contestations. Elle se trouvait à poser non seulement la question du maintien de la langue en Ontario, mais aussi celle de la place du français et de la culture française au Canada.

Rôle de
l'école
« bilingue »

123. Promulgué en 1885, le premier règlement relatif à la langue d'enseignement stipulait que l'anglais devait être enseigné dans toutes les écoles ontariennes et que dorénavant il faudrait connaître la grammaire anglaise pour obtenir un brevet d'enseignant¹. L'opposition reprocha au gouvernement, pendant quelques années, de ne pas avoir exigé nettement la priorité de l'anglais dans les écoles francophones, où, soutenait-on, l'anglais était enseigné tout au plus comme une langue étrangère. Coïncidant avec l'affaire Riel et l'adoption de la loi sur les biens des Jésuites, le débat peut être considéré comme une autre manifestation des dissensions culturelles de l'époque. En 1890, le gouvernement avait déjà précisé ce qu'il entendait par écoles « bilingues » : l'anglais doit être la langue d'enseignement et de communication, « sauf dans les situations où c'est irréalisable parce que l'élève ne comprend pas l'anglais ». À cette réserve près, les francophones suivraient le programme prescrit pour toutes les écoles publiques de la province ; il était

1. *Report of the Royal Commission on Education in Ontario (1950)*, Toronto, 1950, pp. 395-399.

permis cependant de dispenser un enseignement complémentaire en français¹. En somme, les écoles « bilingues » étaient des écoles de langue anglaise où l'on pouvait employer le français dans les premières années et l'enseigner à titre de matière d'appoint. Une définition semblable des écoles « bilingues » a été adoptée dans les provinces Maritimes vers 1900². On n'accepta point de supprimer le français dans les écoles, comme le demandaient certains éléments de la majorité anglophone ; néanmoins on comptait qu'à la fin de leurs études dans les écoles « bilingues », les élèves seraient devenus anglophones. Selon le ministre ontarien de l'Éducation à qui l'on doit les premiers règlements en matière de langues, « l'assimilation des personnes d'autres langues et d'autres cultures se fait plus efficacement par la générosité que par la coercition³ ». D'autre part, l'Ordre d'Orange s'agitait en Ontario pour obtenir des mesures plus radicales, déclarant dans l'*Orange Sentinel* : « C'est ce refus de l'assimilation qui fait des Canadiens français des gens avec qui il est si difficile de s'entendre⁴ ».

124. Si les Franco-Ontariens n'ont guère protesté à cette époque, c'est peut-être qu'ils n'avaient pas d'association provinciale ni de porte-parole faisant autorité. Il se produisit tout de même une évolution significative. La plupart des écoles fréquentées par les Franco-Ontariens, qui étaient publiques en 1890, appartenaient au secteur séparé vers 1910⁵. Ce changement permet de croire que la minorité recherchait une plus grande sécurité et était devenue plus consciente de son identité culturelle.

125. Les nouveaux règlements n'étaient pas appliqués avec rigueur, de sorte que le français demeurait la principale langue d'enseignement dans nombre d'écoles « bilingues ». L'origine de la véritable crise se situe vers 1910 ; elle a été provoquée en partie par une recrudescence d'intérêt du gouvernement provincial pour la réforme scolaire. Le ministère de l'Éducation s'attacha davantage à la surveillance des écoles ; entre autres mesures, il chargea F. W. Merchant, inspecteur en chef des écoles publiques et séparées, d'enquêter sur les écoles « bilingues » de la vallée de l'Outaouais. En 1909, Merchant signale que « l'atmosphère des écoles est incontestablement française », mais il attribue ce fait à une pénurie d'enseignants formés et expérimentés. Il

La crise
scolaire

1. Sissons, *Bi-lingual Schools in Canada*, p. 68. Voir le texte anglais à l'appendice IV.

2. Voir l'étude effectuée pour la Commission par GEORGE RAWLYK, « Acadian Education in Nova Scotia ».

3. Discours du ministre G. W. Ross, le 8 mars 1889, cité dans M. BARBER, « The Ontario Bilingual Schools Issue 1910-1916 », thèse de maîtrise, université Queen's, 1964, p. 15. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

4. *Orange Sentinel*, le 3 novembre 1910, cité dans BARBER, p. 17. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

5. BARBER, p. 14.

se contente de recommander une meilleure formation des maîtres¹. À ce stade, rien ne laissait prévoir une campagne contre ces écoles de la part du gouvernement.

La langue
plutôt que
la religion

126. Il y avait eu, après 1890, migration constante de francophones vers l'Ontario ; ils dépassaient maintenant les 200 000, et bon nombre étaient établis dans la vallée de l'Outaouais. Leur sens de l'identité culturelle avait été avivé par des conflits, souvent acrimonieux, avec les catholiques de langue anglaise au sujet de la direction des paroisses ou des écoles séparées. Certains membres du clergé irlandais craignaient que l'insistance avec laquelle les francophones réclamaient du français pour leurs écoles ne mît un jour en danger les écoles séparées dans la province ; ainsi, en 1910, Mgr Fallon, de London, déclara qu'il voulait « effacer tout vestige d'enseignement bilingue dans les écoles publiques de son diocèse² ». Cette rivalité entre coreligionnaires accrut l'importance de la langue, car c'est sur elle que se fondaient les conflits, et non sur la religion. Les Franco-Ontariens étaient aussi contrariés par une décision judiciaire de 1904, qui écartait les enseignants ontariens munis seulement de brevets d'enseignement du Québec. D'après cette décision, l'entente qui autorisait les enseignants du Bas-Canada à exercer dans le territoire devenu l'Ontario, étant antérieure à la Confédération, ne valait que pour les brevets délivrés avant 1867. D'où l'impossibilité pour les congrégations enseignantes du Québec d'affecter du personnel aux écoles séparées de la minorité. En 1910, les Franco-Ontariens avaient compris que leurs écoles étaient menacées ; forts de leur nombre croissant et de leur solidarité culturelle, ils ne voulaient plus se contenter de défendre le *statu quo*. Tenant un congrès sur l'éducation, les Franco-Ontariens proposèrent une nouvelle définition des écoles « bilingues ». Ils réclamèrent la reconnaissance du français comme langue d'enseignement et de communication, ainsi que des manuels et des examens en français. Ils affirmèrent avec insistance que les écoles « bilingues » devaient avoir un caractère français plutôt qu'anglais.

Le problème
fondamental

127. La plupart des anglophones d'Ontario avaient consenti à l'école « bilingue » en tant qu'établissement où le français serait autorisé à titre provisoire, pour permettre le passage à l'enseignement en anglais. Ils s'inquiétaient de ce que les règlements en ce sens fussent négligés, de ce qu'on y enseignât peu l'anglais. Et maintenant les francophones demandaient l'annulation de ces règlements et la reconnaissance officielle du français comme langue d'enseignement. Le débat avait pour véritable objet la place de la langue et de la culture françaises en Ontario, et les deux conceptions contraires allaient se heurter.

1. BARBER, p. 27. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

2. FRANKLIN A. WALKER, *Catholic Education and Politics in Ontario, A Documentary Study*, Toronto, Nelson and Sons, 1964, p. 243. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

128. Le gouvernement atermoya, chargeant de nouveau Merchant d'enquêter sur toutes les écoles de la minorité linguistique de la province. Le rapport Merchant, déposé en 1912, confirmait son avis antérieur. Il estimait ces écoles « médiocres dans l'ensemble ». Certains élèves n'y acquièrent pas une connaissance suffisante de l'anglais. Il attribuait cette lacune toutefois au manque de formation de l'enseignant plutôt qu'au mépris délibéré de la loi ; sur les 538 enseignants qu'il a vus, un seul détenait le brevet de première classe, et 58 seulement le brevet de deuxième classe, pourtant considéré par le ministère de l'Éducation comme une exigence minimale. Merchant approuvait de nouveau l'emploi du français comme langue d'enseignement pour les premières années du cours ; sa recommandation la plus importante était toujours d'améliorer la formation des maîtres¹. Quelques mois après avoir reçu le rapport Merchant, le gouvernement rendit publique sa décision : en l'occurrence, le règlement xvii.

Une deuxième
enquête

129. Ce texte réaffirmait la politique de 1890, mais avec plus de précision et de rigueur. L'anglais devenait l'unique langue d'enseignement après la troisième année, et l'étude du français devait se limiter à une heure par jour. Pour assurer l'application du règlement, on instituait un double système d'inspection : des inspecteurs francophones et anglophones visiteraient les écoles « bilingues ». Il ne faisait aucun doute que l'anglais devait être la langue dominante de ces écoles, selon les vues du gouvernement. Les deux partis provinciaux ont souscrit officiellement à cette formule, mais certains censeurs ont proposé d'exclure le français de l'école ontarienne.

Le règlement xvii

130. Les Franco-Ontariens dénoncèrent le règlement xvii, y voyant une mesure patente et délibérée d'assimilation, et organisèrent une résistance énergique. La lutte était acerbée, et les catholiques irlandais appuyaient la législation. Les Canadiens français du Québec s'élevèrent avec indignation contre cette frustration de la minorité franco-ontarienne dans ses droits scolaires, signalant ceux dont jouissait au Québec la minorité anglophone. Commissaires d'écoles, enseignants et écoliers franco-ontariens refusèrent de se plier au règlement et, avec l'aide financière de leurs compatriotes du Québec, tentèrent de maintenir des écoles de langue française, en dépit de la loi. Le différend s'envenima durant la guerre par suite de la conscription, qui provoqua une crise entre anglophones et francophones.

Résistance
des Franco-
Ontariens

131. Le règlement xvii demeura en vigueur une trentaine d'années, mais un *modus vivendi* atténua la tension après la guerre. En 1927, Merchant rédigea un autre rapport sur les écoles « bilingues », en collaboration cette fois avec le juge Scott et Louis Côté. Les auteurs affirmaient

Un *modus vivendi*
atténua la
rigueur du
règlement

1. BARBER, pp. 67-71.

de nouveau que tous les élèves devaient acquérir une connaissance suffisante de l'anglais, mais soutenaient, d'autre part, qu'on ne devait pas négliger l'enseignement du français. L'esprit plus conciliant du rapport s'est traduit, au cours des années subséquentes, par des changements apportés aux écoles de la minorité linguistique. On créa des programmes spéciaux pour l'enseignement du français et on rédigea des manuels en français pour certaines matières des petites classes. Une école normale s'ouvrit à l'Université d'Ottawa pour former les enseignants des écoles « bilingues » et l'inspection des écoles de la minorité fut confiée à des francophones. Juridiquement, l'anglais demeurait la langue d'enseignement et de communication après la troisième année, mais en pratique il n'était pas rare de trouver des écoles où le français était utilisé dans presque toutes les classes du cours élémentaire. En fait le conflit n'avait pas été résolu ; aussi en résultait-il une sorte de « non-système » d'enseignement pour les Franco-Ontariens ; leurs écoles œuvraient isolément, hors des structures du système anglophone de la province, et privées de la planification, de l'orientation et de la coordination indispensables à un bon régime scolaire.

F. Résumé

132. Notre exposé sur les conflits autour des écoles « bilingues » est évidemment sommaire. Nous n'avons pas fait état, par exemple, de la disparition graduelle du français comme langue d'enseignement dans les Territoires du Nord-Ouest avant 1905, ni du maintien de cette situation à la création des provinces d'Alberta et de Saskatchewan, cette année-là. De notre tour d'horizon se dégagent cependant les courants historiques généraux qui expliquent la nature de l'enseignement offert aujourd'hui aux minorités francophones. Dans toutes les provinces, le Québec mis à part, l'anglais est devenu la langue dominante de l'enseignement, et quand le français était permis, c'était à titre exceptionnel. Il est évident que le conflit scolaire procédait d'une divergence de vues sur la nature même de notre pays. Ces gouvernements provinciaux, lorsqu'ils eurent décidé d'établir certaines normes d'enseignement, ne virent pas la nécessité de pourvoir également aux besoins des deux groupes linguistiques. Il leur semblait normal que la minorité de langue française s'adapte à un système scolaire anglophone, et à l'anglais éventuellement. D'autre part, les minorités francophones avaient compté que leurs droits linguistiques seraient respectés et qu'elles obtiendraient les moyens nécessaires pour se doter d'un régime d'enseignement adapté à leurs besoins.

133. L'opposition qui en résulta entre les autorités provinciales et les minorités fut préjudiciable aux deux parties, mais surtout aux minorités elles-mêmes malheureusement, car leur éducation en souffrait, leurs écoles et leur enseignement étant désorganisés. Quand elles se heurtèrent à une ferme résistance, les autorités provinciales firent certaines concessions ou passèrent outre à certaines dérogations à la loi. Mais cela était loin de procurer à la minorité les moyens de s'assurer un bon enseignement en sa langue. En conséquence, les normes de ses écoles étaient souvent peu élevées, et les obstacles à surmonter pour faire leurs études en français ont découragé bon nombre de ceux qui auraient voulu les mener à terme. Comme la société entière a intérêt à ce que chacun de ses membres reçoive une bonne instruction, les pertes en ressources humaines ont été incalculables.

134. Il importe que le rôle des écoles de la minorité linguistique soit précisé, et accepté par les deux communautés, pour éviter tout conflit. On doit tendre en fin de compte au meilleur enseignement possible, à un système d'éducation qui favorise l'usage et l'épanouissement de la langue maternelle, tout en permettant d'acquérir une connaissance suffisante de la langue de la majorité. Les gouvernements provinciaux ont tenu à fixer les normes applicables à toutes les écoles publiques, et doivent persévérer dans cette voie. Des normes élevées sont à l'avantage des communautés minoritaire et majoritaire, et toute querelle à ce propos serait futile ; mais il est indispensable que les deux langues officielles soient également respectées.

135. Il faut souligner que ces luttes se sont circonscrites autour des écoles élémentaires. Comme on le verra au chapitre v, il nous reste beaucoup à faire, même à ce niveau, pour résoudre les problèmes et préciser les fins des écoles de la minorité linguistique officielle. Cependant les autorités provinciales comprennent mieux les exigences des minorités francophones et sont davantage disposées à les satisfaire. La question de l'enseignement public offert à la minorité englobe les études secondaires, maintenant jugées indispensables. Déjà la question est débattue sur la place publique et les changements que certaines provinces sont en voie d'apporter aux programmes à ce niveau constituent un essai de solution. L'historique qui précède aidera, espérons-nous, à résoudre quelques-unes des difficultés, en réduisant au minimum la confusion et les conflits.

A. Écoles élémentaires

136. Au Québec, les jeunes anglophones fréquentent presque toujours l'école de langue anglaise. Si, par exception, des parents tiennent à ce que leurs enfants apprennent le français et choisissent l'école francophone, c'est une décision prise en toute liberté, car il existe des écoles anglophones. À Montréal, les autorités scolaires n'ont aucune difficulté à maintenir de telles écoles, puisque près de trois sur quatre des Québécois pour qui l'anglais est la langue maternelle (près d'un demi-million), sont domiciliés dans la zone métropolitaine de Montréal. Il est donc relativement facile d'organiser des services adéquats au niveau élémentaire. Un certain nombre d'enfants, il est vrai, demeurent plus loin de leur école que s'ils habitaient une ville de langue anglaise, mais l'inconvénient est, somme toute, de peu d'importance. Les complications proviendraient plutôt du caractère confessionnel du système scolaire au Québec, en vertu duquel les anglophones catholiques et les anglophones protestants fréquentent des écoles distinctes. Mais, toujours dans la région de Montréal, ces deux groupes sont assez nombreux pour qu'il soit relativement facile de mettre des écoles de langue anglaise à la disposition de chacun.

L'enseignement
élémentaire en
langue anglaise
à Montréal

137. En dehors de la région de Montréal, les choses ne sont pas toujours aussi simples. Dans certaines localités et dans certaines régions rurales, on comptera à peine quelques familles anglophones, dont les unes peuvent être catholiques et les autres protestantes. En de telles occurrences, il peut être difficile d'établir une école élémentaire de langue anglaise ; et encore davantage d'en ouvrir deux. Cependant, malgré ces difficultés, le principe du droit des anglophones à l'enseignement dans leur langue a été respecté.

Hors de
la région
montréalaise

138. L'exemple de la région de Gaspé illustre comment s'organise dans le concret l'enseignement pour une population clairsemée, com-

La région
de Gaspé

prenant anglophones protestants et catholiques aussi bien que francophones catholiques.

139. Un document de travail préparé pour la Commission¹ établit une comparaison entre les écoles administrées par deux commissions scolaires régionales catholiques (Péninsule et Baie-des-Chaleurs), et celles de la régionale protestante de Gaspé (Gaspesia), dont la compétence s'étend sur à peu près le même territoire que les deux autres ensemble. Au cours de l'année scolaire 1965-1966, la commission scolaire protestante avait la responsabilité de 1 640 élèves anglophones du degré élémentaire. Les effectifs oscillaient entre 500 environ à Baie-des-Chaleurs (répartis en 18 classes dans trois écoles) et 18 dans une école de deux classes à Chandler². Mais tous ces élèves fréquentaient des établissements de langue anglaise où l'enseignement était donné par des maîtres anglophones. La même année, les deux commissions catholiques régionales avaient la charge de plus de 4 000 élèves catholiques au cours élémentaire : environ 3 000 francophones et 1 000 anglophones. La concentration des francophones relevant des commissions locales passait de 622, dans la ville de Gaspé, à 17, à Grande-Grève ; chez les anglophones, le nombre d'élèves variait de 186 à Chandler, à 6 à Cap-d'Espoir. Partout les catholiques de langue anglaise étaient groupés dans des classes distinctes et suivaient les cours dans leur langue maternelle, même lorsque leurs classes étaient logées sous le même toit que celles des francophones.

140. La répartition des élèves de toute cette région dans des cadres qui constituent, à tout prendre, trois systèmes scolaires distincts, crée inévitablement des problèmes administratifs et pédagogiques. Dans certains cas, un enseignant aura dans sa classe des élèves dont l'âge varie de 6 à 13 ans. Toutefois, la répartition des élèves selon leur croyance religieuse est l'un des éléments fondamentaux du régime scolaire de la province, et la répartition des catholiques entre francophones et anglophones est chose entendue. Les difficultés administratives ne soulèvent pas moins de problèmes au Québec que dans les provinces anglophones, mais on constate qu'elles ne sont pas insurmontables.

B. Écoles secondaires

L'enseignement
secondaire en
langue anglaise
à Montréal

141. Au secondaire, les problèmes que pose la présence d'élèves anglophones sont plus complexes. L'enseignement y devient spécialisé et les élèves d'une même classe peuvent se trouver répartis en trois

1. Voir le document de travail rédigé pour la Commission par JEAN-YVES DROLET, « Étude des conditions faites aux étudiants anglophones dans les régions du Québec où la population canadienne-anglaise est peu nombreuse ».

2. Deux des commissions locales administraient elles-mêmes leurs écoles élémentaires (123 élèves au total), alors que leurs écoles secondaires relevaient de la régionale.

sections : générale, commerciale et professionnelle. En même temps, les effectifs baissent, un certain nombre abandonnant leurs études. Dans la région de Montréal, le grand nombre d'écopliers anglophones protestants et catholiques permet d'organiser un enseignement secondaire diversifié. Les élèves habiteront parfois assez loin d'une école convenant à leur croyance religieuse et qui offre les cours de leur choix, mais du moins, de telles écoles existent.

142. En province, il n'est évidemment pas toujours possible d'offrir le même éventail de programmes. Qu'arrive-t-il, par exemple, dans une localité où la minorité anglophone, catholiques et protestants ensemble, ne compte qu'un nombre limité d'écopliers d'âge à faire le second degré ? Pour revenir au cas de Gaspé, nous constaterons que le principe établissant le droit des anglophones à l'enseignement dans leur langue maternelle est rigoureusement respecté. Au cours de l'année scolaire 1965-1966, les élèves anglophones inscrits au secondaire se partageaient comme suit : 530 dans les écoles protestantes et 339 dans les écoles catholiques. Au total, 12 écoles donnaient l'enseignement du second degré en anglais.

Hors de
l'agglomération
montréalaise

143. Les services scolaires pour un groupe aussi réduit et aussi dispersé sont nécessairement limités. Dans la plupart des cas, l'école fréquentée par les jeunes anglophones groupera sous un même toit les élèves du cours élémentaire et ceux du secondaire. S'ils sont catholiques, ils fréquenteront peut-être une école abritant des classes parallèles en français pour les francophones. Certaines de ces écoles n'ont pas de laboratoire ; aucune ne donne l'enseignement technique ou commercial. Il est question d'une centralisation plus poussée des écoles secondaires à Gaspé, mais déjà bon nombre d'élèves parcourent des distances considérables pour se rendre en classe. Même si des écoles centralisées groupaient protestants et catholiques de langue anglaise, les effectifs seraient encore probablement trop petits pour qu'on y établisse des programmes polyvalents comparables à ceux des écoles secondaires urbaines. En dépit de tous ces problèmes, les anglophones, même lorsqu'ils sont peu nombreux, comme en Gaspésie, peuvent poursuivre leurs études en anglais, quoique la faible densité de la population impose des limites à la diversité des programmes.

C. Les recommandations de la commission Parent

144. Il n'est pas facile de décrire comment les anglophones s'intègrent présentement dans les structures scolaires du Québec parce que le système est en pleine transformation. En 1961, le gouvernement créait une commission royale pour enquêter sur « l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province ». La commission

Parent, comme on l'appelle couramment, a présenté les cinq volumes de son rapport entre 1963 et 1966. Certaines de ces recommandations ont déjà été adoptées et d'autres sont encore à l'étude. Les changements proposés sont si fondamentaux et si étendus qu'on ne saurait prévoir exactement leurs effets sur les établissements scolaires de langue anglaise dans la province. On voudra bien tenir compte de ce fait en prenant connaissance de nos commentaires et de nos conclusions.

Un système
provincial
unique

145. La commission Parent ne s'est pas spécialement occupée de l'enseignement donné à la minorité anglophone. Ses recommandations portent sur les structures de l'enseignement dans la province et l'un des postulats qui les inspirent veut que toutes les écoles fassent partie d'un système administratif unique. Elle a dû tenir compte, dans ses recommandations, de la distinction traditionnelle entre catholiques et protestants, de même qu'entre anglophones et francophones, mais seulement dans la mesure où cette distinction ne venait pas contredire son principe fondamental : un système unique pour toute la province, dont l'objectif serait d'assurer à tous les enfants indistinctement les mêmes avantages en matière d'éducation.

Des réformes
s'imposent

146. La commission Parent a donc conclu que des réformes majeures s'imposent. Elle interprète le rôle de l'enseignement en fonction de son importance pour le citoyen de la société industrielle moderne :

Partout on a compris que la société d'aujourd'hui, et plus encore celle de demain, posent à l'enseignement des exigences sans précédent. Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation. C'est un monde nouveau en voie d'élaboration qui se cherche lui-même à travers les réformes scolaires proposées de toutes parts. Dans ce monde, quatre grands ordres de problèmes se posent à l'enseignement : une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées¹.

147. Ces problèmes se font grandement sentir au Québec parce que, selon la commission Parent, le système scolaire n'a pas répondu aux nécessités de la vie contemporaine. Les réformes doivent poursuivre les fins suivantes : donner à chacun la possibilité de s'instruire ; assurer à chacun l'enseignement répondant le mieux à ses aptitudes et à ses goûts ; préparer l'enfant à gagner sa vie et à bien remplir ses devoirs de citoyen. Les réformes ont été retardées ou contrecarrées par la fragmentation du système scolaire dans la province, par le cloisonnement entre catholiques et protestants, entre francophones et anglophones, entre l'enseignement général et l'enseignement technique, entre les

1. *Rapport* de la commission Parent, vol. 1, § 83.

écoles publiques et les institutions privées, et entre les niveaux élémentaire, secondaire, et supérieur de l'enseignement. Une telle situation a paralysé tout effort de planification efficace et empêché la mise en œuvre de tout programme visant à adapter le système scolaire aux besoins de la société moderne. Comment coordonner les divers paliers de l'enseignement pour permettre à chaque élève de poursuivre les études les mieux adaptées à ses intérêts et à ses talents ? Comment concevoir les programmes, les éprouver et les mettre au point ? Comment former les maîtres qui œuvreraient dans le système transformé ? Et où trouver les ressources exigées par des effectifs de niveaux secondaire et supérieur qui, prévoit-on, auront triplé en 20 ans ? Aux yeux de la commission Parent, la réponse est évidente : il est impérieux que les fragments soient intégrés dans un système provincial unifié.

148. La commission Parent conclut que seul le gouvernement provincial est en mesure d'établir un tel système :

Le rôle du
gouvernement

Il est certain que l'initiative privée ne saurait poursuivre efficacement des objectifs aussi ambitieux, ni suffire à tant de tâches : construction, aménagement géographique, coordination, recrutement du personnel, financement. Les associations et les établissements particuliers sont portés à envisager le problème scolaire sous l'angle qui leur est propre. C'est au gouvernement de replacer les questions dans une perspective globale ; il ne peut s'en remettre aux dévouements particuliers : des oublis importants seraient commis, des secteurs négligés. Il faut un plan d'ensemble, une orientation unifiée en vue du bien commun, une économie de tout le système qui évitera les dédoublements, concentrera les efforts, établira les priorités budgétaires en vue d'une meilleure utilisation ou d'une multiplication des ressources actuelles. Cette tâche d'organisation et de financement appartient en propre au pouvoir politique responsable du bien commun¹.

149. La commission Parent recommande donc le regroupement de tous les services d'enseignement dans le cadre d'un seul ministère, qui assumera une autorité pleine et entière sur tout le système scolaire. Le nouveau ministère sera responsable de la coordination et de l'unification de toutes les parties du système, à tous les échelons, y inclus les établissements de toutes catégories : privés et publics, catholiques et protestants, francophones et anglophones.

150. La commission Parent en vient alors à décrire le système coordonné et unifié qu'elle propose au ministère de l'Éducation. Nous en exposerons brièvement les grandes lignes. L'élève type passera un an à la maternelle, six ans à l'école élémentaire et cinq ans à l'école secondaire. L'école secondaire sera polyvalente et, dès la troisième année, l'élève s'orientera vers le programme de son choix : général, technique ou commercial. Comme innovation plus radicale, on propose la création d'un niveau intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'en-

Propositions
pour un
nouveau
système

1. *Ibid.*, vol. 1, § 125.

Unité qui
respecte la
diversité

seignement supérieur. Les établissements de ce niveau intermédiaire auront un caractère polyvalent et offriront un programme de deux ans composé d'une variété d'options ; l'élève parvenu au seuil du marché du travail ou de l'université aura atteint un degré adéquat de spécialisation. La commission s'arrête aussi aux programmes des divers degrés, pour en décrire non seulement les objectifs généraux et les méthodes, mais aussi les principes pédagogiques propres à chaque matière. Elle accorde, enfin, une grande importance à la formation des maîtres.

151. Dans les deux derniers volumes de son rapport, la commission Parent aborde directement la question de la diversité confessionnelle, linguistique et culturelle ; elle propose les principes fondamentaux et les moyens aptes à garantir le respect de cette diversité à l'intérieur d'un système administratif unifié. C'est surtout dans cette partie que la commission traite spécifiquement des problèmes de la minorité anglophone, même si presque toutes les sections du rapport affectent directement l'éducation de la minorité linguistique.

Les droits
acquis de la
minorité
anglophone

152. La commission Parent ne met pas en doute le droit séculaire des anglophones à l'enseignement dans leur langue. Elle souligne qu'aucune disposition de l'A. A. N. B. n'oblige la province à établir des écoles anglophones pour la minorité, mais elle ajoute : « Au Québec, les écoles de langue anglaise se sont, pour leur part, assurés des titres à l'existence qu'on ne saurait, à notre avis, songer aujourd'hui à contester. » De fait, elle va plus loin que l'acceptation réticente ; elle soutient même que ces écoles constituent un actif précieux non seulement pour la minorité mais pour la province tout entière :

Elles répondent à des besoins que la minorité d'expression anglaise a lieu de considérer légitimes. Elles ont même établi dans l'enseignement de la province une tradition pédagogique digne d'intérêt et ont apporté des éléments culturels précieux à toute la société québécoise. Aussi croyons-nous que les écoles publiques de langue anglaise ne doivent pas seulement continuer d'exister, mais qu'elles doivent aussi poursuivre leur progrès¹.

Là où le nombre le justifie, la commission considère comme normal que les anglophones fréquentent des écoles de langue anglaise. En dehors des agglomérations importantes, ceci ne sera pas toujours possible, surtout aux échelons secondaire et secondaire supérieur ; il faudra alors organiser, dans une même école, des classes distinctes pour les anglophones et pour les francophones. Le droit des anglophones à l'enseignement dans leur langue est si fermement ancré dans les traditions du Québec que les commissaires considèrent cette solution comme allant de soi.

Un système
bien coordonné

153. Le problème de l'orientation culturelle des cours destinés aux anglophones est plus complexe. Comme nous l'avons vu, les écoles

1. *Rapport* de la commission Parent, vol. 4, § 160.

protestantes et catholiques de langue anglaise avaient établi leurs propres programmes. La commission critique sévèrement le désordre engendré par des cours si disparates et si mal agencés. Les enfants de même âge étudient des matières différentes ou abordent les mêmes matières de façon différente, selon qu'ils sont anglophones ou francophones, protestants ou catholiques, ou même selon l'établissement qu'ils fréquentent. Même la durée des études élémentaires, secondaires ou supérieures peut varier. La commission propose un système bien agencé dans lequel les cours seront semblables pour tous les élèves de même niveau, et des programmes de même durée seront sanctionnés par des diplômes équivalents. On ne saurait contester au gouvernement provincial le droit de coordonner ainsi son système scolaire. Reste à savoir s'il est possible, dans un tel système, de respecter les valeurs culturelles de chacun des deux groupes linguistiques. Les élèves de langue anglaise poursuivraient leurs études dans leur langue, mais retrouveraient-ils dans les nouveaux programmes le reflet de leur identité culturelle comme réponse à leurs besoins propres ?

154. La commission n'entrevoit guère de difficulté dans la coordination des programmes des anglophones et des francophones. Dans certaines matières, comme les mathématiques ou la physique, le fait que l'enseignement s'adresse à tel ou tel groupe linguistique n'exige aucune adaptation dans les buts et les méthodes pédagogiques ; la commission recommande donc que les programmes de telles matières soient les mêmes, indépendamment de la langue ou de la religion de l'élève. L'enseignement de l'histoire du Canada présente plus de difficultés : la commission juge naturel que les francophones consacrent plus de temps à l'époque de la Nouvelle-France, et les anglophones, à la période qui a suivi la conquête. Mais même là, elle propose que les programmes « soient les mêmes, dans leurs grandes lignes, pour les écoles françaises et les écoles anglaises¹ ».

155. L'enseignement du français et de l'anglais exige, bien entendu, que les programmes soient différents. Mais même dans l'enseignement des langues, les traits généraux des programmes doivent être semblables. La commission Parent attache beaucoup d'importance à la langue maternelle, que ce soit le français ou l'anglais, et situe cet enseignement « à la base même de la culture et de l'éducation² ». Tout en marquant bien les problèmes particuliers que pose l'enseignement de l'anglais et du français en Amérique du Nord, elle formule des propositions qui généralement sont applicables à l'enseignement de l'une et de l'autre langue. Et les deux catégories d'écoles devront accorder la priorité au français ou à l'anglais, à titre de langue seconde ; toutefois, dans les

Un programme
fondamental
unique

Langue
maternelle
et langue
seconde

1. *Ibid.*, vol. 3, § 856, recommandation n° 272.

2. *Ibid.*, vol. 3 § 631.

écoles francophones l'étude de l'anglais pourra être différée, parce que le français, langue minoritaire sur le continent, est plus vulnérable aux anglicismes. La langue seconde doit être enseignée à tous les élèves principalement comme moyen de communiquer avec leurs compatriotes.

156. Ainsi, la commission estime que, de façon générale, le programme d'études doit être substantiellement le même pour tous les élèves de la province. Ce qui ne signifie pas que les différences culturelles entre les deux groupes soient ignorées.

Respect des
différences
culturelles

157. Les valeurs culturelles de chaque groupe seront respectées et soutenues moins par des programmes différents que par l'importance accordée à l'enseignement *de* la langue maternelle et *dans* la langue maternelle. Les écoles de la minorité au Québec affermiront la culture anglo-canadienne non pas par l'enseignement de matières différentes, avec des méthodes différentes, mais par l'enseignement en anglais et par la priorité accordée à l'étude de l'anglais.

158. La commission Parent ne cherche pas à exposer en détail le programme des diverses matières. Mais elle évalue comment chacune contribue au développement de l'élève et suggère les méthodes les plus efficaces pour atteindre les buts proposés. Estimant que les objectifs sont identiques chez les anglophones et les francophones, elle recommande que les programmes s'inspirent des mêmes principes pédagogiques et que des contacts suivis et une coopération étroite s'établissent entre les deux sections du système scolaire.

Équivalence
des diplômes

159. Une recommandation conforme à cet esprit et qui aura sans doute sur les systèmes existants un impact plus marqué encore, voudrait que des diplômes équivalents sanctionnent les études de même durée. Le cours élémentaire était de sept années tant du côté catholique que du côté protestant : la commission Parent recommande qu'il soit réduit à six ans. Les changements proposés pour le second degré sont plus radicaux. Prolongement direct de l'élémentaire, le cours secondaire durerait dorénavant cinq ans et, par un régime d'options, donnerait la possibilité de se spécialiser dans l'une des sections de l'école secondaire polyvalente. Les élèves passeraient ensuite à l'institut polyvalent¹ pour une période de deux ans avant de se diriger vers l'université ou le monde du travail. Une telle structure ne changerait pas radicalement la situation des écoles anglophones déjà établies dans la province. Les écoles secondaires polyvalentes existent déjà et, au total, la durée des cours élémentaire et secondaire serait la même. Le programme pré-universitaire de deux ans donné à l'institut n'a pas de contrepartie dans le régime anglophone actuel mais, comme le dit la commission, les instituts délésteront les universités anglophones de leurs effectifs nombreux, dans

1. Le gouvernement a créé de tels établissements, sous le nom : « Collèges d'enseignement général et professionnel » (CEGEP).

les premières années de l'enseignement supérieur. Les nouvelles structures affecteraient plus profondément le système francophone en place, en ce qu'elles transformeraient de fond en comble le collège classique qui fut pendant si longtemps la plaque tournante du système.

160. Cet ensemble coordonné, avec ses quatre paliers : élémentaire, secondaire, secondaire supérieur (institut), et universitaire, devient évidemment plus complexe du fait des différences linguistiques et culturelles. La commission Parent admet deux langues d'enseignement, le français et l'anglais, et maintient la distinction traditionnelle entre élèves catholiques et protestants. Elle considère même que la division confessionnelle ne rejoint plus tous les élèves et recommande la création d'une troisième catégorie, non confessionnelle. Dans la mesure du possible, l'école doit baigner dans un climat linguistique et religieux qui convienne à l'élève. Les deux groupes linguistiques étant partagés en trois catégories confessionnelles, on pourrait avoir jusqu'à six sortes d'écoles. Comme on le voit par ses recommandations, la commission n'a pas hésité à proposer, en dépit de la complexité administrative inhérente, un système scolaire à la mesure de la diversité culturelle de la population. Le système intégré et coordonné dont la nécessité s'impose doit être conçu de façon à reconnaître et à favoriser la diversité des groupes culturels.

Pluralisme
culturel et
linguistique
du nouveau
système

161. La commission recommande donc que partout où les circonstances le justifient, on établisse des écoles élémentaires et secondaires distinctes répondant aux préférences linguistiques et religieuses des parents, mais qu'une seule autorité administrative soit responsable de toutes les écoles ; cette autorité serait neutre aux plans de la langue et de la religion. Nous reviendrons plus loin sur les recommandations relatives aux structures administratives ; pour le moment, voyons comment les divisions aux paliers élémentaire et secondaire sont susceptibles d'affecter la minorité anglophone.

162. Idéalement, ces propositions vaudraient aux parents un choix d'écoles plus varié que dans le passé. Les anglophones pourraient alors placer leurs enfants dans une école protestante, catholique ou non confessionnelle.

163. Mais en pratique, une telle diversité ne s'avérera pas toujours possible. La commission précise :

Priorité
à la qualité

Nous avons cependant soutenu que le droit de chacun à un enseignement de la meilleure qualité possible a priorité sur les exigences du pluralisme ; l'État ne peut accepter de diversifier l'enseignement en secteurs parallèles que dans la mesure où il peut quand même assurer à tous également l'enseignement requis¹.

1. *Rapport de la commission Parent*, vol. 4, § 246.

Elle pose au nombre des conditions préalables d'un enseignement de qualité, l'existence d'écoles dotées d'une bonne bibliothèque, de moyens audio-visuels et d'un gymnase ; en somme, des écoles où les élèves d'un même niveau peuvent être groupés dans des classes selon leurs aptitudes et leurs goûts. Cela suppose des écoles aux effectifs considérables. Ainsi, il est prévisible que chaque village aura son école élémentaire ; mais pour pouvoir offrir la qualité et les genres d'enseignement qu'on juge désirables, elle devra compter au moins 700 élèves. Pour le secondaire, la commission propose un minimum de 1 000 élèves, et pour les deux années de l'institut, un minimum de 1 500. Ces normes, si elles étaient rigoureusement respectées, rendraient nettement impossible, sauf dans une agglomération comme Montréal, l'établissement des six différentes sortes d'écoles dont nous avons parlé.

Accommodements
sur le plan
confessionnel

164. La commission Parent suggère certains accommodements pour les cas où le nombre d'élèves ne permet pas un dédoublement des écoles à l'élémentaire et au secondaire. Par exemple, un minimum de 200 élèves justifierait la création d'une école non confessionnelle élémentaire ; au niveau secondaire, 500 à 600 suffiraient¹. Là où l'on ne pourra atteindre ces minimums, l'école existante se montrera tolérante. À la demande des parents, les élèves seront exemptés de l'instruction et des exercices religieux, et les enseignants respecteront les croyances religieuses de la minorité. Les instituts, en raison de leur taille, accueilleront presque certainement des élèves de diverses croyances, et ne revêtiront aucun caractère confessionnel, mais il leur sera loisible d'inclure au programme des cours de religion.

Priorité des
droits linguistiques

165. La répartition fondée sur la langue ne souffre pas de tels compromis. La commission Parent prend pour acquis que les anglophones feront leur cours en anglais, et fonde sur cette donnée ses propositions relativement au regroupement des élèves. Même la division traditionnelle entre catholiques et protestants pourra souffrir des exceptions, lorsqu'un regroupement sera nécessaire, afin de permettre l'enseignement en anglais. À titre d'exemple de l'attitude de la commission, citons le texte suivant :

En plusieurs régions de la province où la densité de la population de langue anglaise est très faible, on devra recourir à des solutions particulières pour s'adapter aux exigences de l'enseignement secondaire. L'école bi-confessionnelle, c'est-à-dire commune aux catholiques et aux protestants, sera sans doute une solution à considérer. La flexibilité des programmes permet, dans certains cas, d'offrir des cours séparés à deux groupes distincts d'élèves, et de les réunir ensuite pour les autres cours. Certaines prières peuvent être communes, d'autres faites individuellement par les élèves au début d'une classe. La direction de l'établissement peut être assumée conjointement par un ca-

1. *Ibid.*, vol. 4, § 125.

tholique et un protestant, de même que l'engagement des maîtres, le choix des manuels et du matériel didactique. Cette solution permettrait dans plusieurs villes et régions de la province d'organiser d'excellentes écoles secondaires de langue anglaise, dans le respect mutuel des croyances religieuses¹.

166. Ainsi, tous les élèves de la province, sans distinction de langue ni de croyance, franchiront les mêmes étapes, de l'école élémentaire à l'université ; les matières enseignées seront les mêmes, et le contenu du cours, pour chaque matière au programme, sera semblable. Dans les cadres de ce programme uniforme, les anglophones bénéficieront d'écoles conformes à leurs croyances religieuses ou, du moins, respectueuses de celles-ci. Et, dans tous les cas, leur langue maternelle sera matière enseignée et langue d'enseignement. Ces recommandations ne laissent place à aucun doute : la commission Parent reconnaît sans ambages le droit moral de la minorité anglophone à des écoles où son identité culturelle sera respectée.

167. Les écoles publiques, toutefois, n'existent pas indépendamment d'une structure administrative. Il faut une autorité centrale pour planifier et diriger l'enseignement, pour assurer les services d'enseignants qualifiés, pour construire les bâtiments, pour procurer le matériel didactique, et enfin pour trouver les ressources nécessaires au financement de l'éducation. Les écoles protestantes faisaient autrefois partie d'un système quasi autonome et, dans la pratique, les catholiques de langue anglaise jouissaient d'une autonomie comparable. On trouvait, dans cette indépendance, l'assurance que le régime scolaire de la minorité anglophone du Québec correspondrait à ses besoins particuliers et continuerait de refléter ses aspirations propres. Mais la commission Parent remet en cause cette autonomie. Elle préconise un système coordonné et intégré, englobant toutes les écoles : protestantes, catholiques, neutres, francophones et anglophones. D'après cette formule, le gouvernement provincial ne déléguerait plus son autorité aux comités confessionnels.

Unité de
l'administration

168. La commission considère qu'en matière d'éducation les grandes décisions appartiennent au gouvernement, et ses principales recommandations sur l'autorité administrative centrale insistent davantage sur l'unification du système public que sur la protection de la diversité culturelle. La première recommandation a pour objet la nomination d'un « ministre de l'Éducation dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous ses degrés¹ ». Tous les organismes administratifs seront ainsi regroupés en un ministère de l'Éducation placé sous l'autorité de ce ministre. La commission Parent suggère en outre que le ministère soit formé de trois divisions chargées respectivement de

1. *Ibid.*, vol. 4, § 144.

2. *Ibid.*, vol. 1, § 143, recommandation n° 1.

l'enseignement, de l'administration et de la planification. Au lieu de former un système scolaire protestant et de langue anglaise ayant sa direction propre, les écoles protestantes s'intégreront au système provincial. Même le Conseil supérieur de l'éducation, organisme consultatif proposé par la commission, agira comme un organisme unifié et ne sera pas fractionné en fonction de la langue ou de la religion. Ainsi la séparation rigide entre protestants et catholiques à l'échelon administratif devient chose du passé.

Garanties
données à
la minorité
linguistique

169. Cette unification administrative n'empêche pas la juste représentation du point de vue de la minorité. La commission recommande la nomination d'un sous-ministre associé spécialement responsable des écoles protestantes. Dans chaque division du ministère, on établira les distinctions qui s'imposent entre écoles catholiques et protestantes. Bon nombre de services administratifs seront communs à toutes les écoles, mais dans la division de l'enseignement, on créera un service distinct des programmes pour l'enseignement protestant et un autre pour l'inspection et les examens de l'enseignement protestant. Pour la commission, « ces mesures comportent évidemment le danger de laisser constituer dans le ministère des structures administratives autonomes¹ », mais elle estime que les rapports étroits entre fonctionnaires protestants et catholiques du ministère ainsi que l'autorité décisive du sous-ministre et du ministre assureront la coordination voulue².

Création du
ministère de
l'Éducation

170. Le gouvernement provincial a déjà donné suite à ces recommandations. La première partie du rapport Parent, qui porte sur la création du ministère de l'Éducation, était déposée à l'assemblée législative en avril 1963, et le projet de loi instituant le ministère (*bill* 60) était présenté deux mois plus tard. Subséquemment retiré, il était présenté de nouveau, dans une version modifiée, à la session suivante de l'assemblée législative et la loi entrait en vigueur en mars 1964. Comme il fallait s'y attendre, le projet de loi a provoqué un débat prolongé, parce qu'il établissait le principe d'un système d'enseignement unifié confié à un ministre et à un ministère de l'Éducation, ce qui révolutionnait les structures traditionnelles. Le principe lui-même semblait être généralement accepté ; on craignait plutôt que le carac-

1. *Ibid.*, vol. 1, § 159.

2. La minorité dont la représentation est assurée, est la minorité protestante, non l'anglophone. Cette situation s'explique par la garantie que donne l'A. A. N. B. aux confessions et non pas aux langues minoritaires, d'une part, et par l'accent qu'on a mis traditionnellement au Québec sur l'aspect confessionnel. Dans le rapport aussi bien que dans la tradition de l'enseignement, « protestant » est souvent utilisé comme quasi-synonyme de « minorité anglophone ». Une interprétation littérale des recommandations donnerait à croire que les catholiques anglophones ne seront peut-être pas représentés au ministère de l'Éducation ; mais il ressort clairement du rapport que la commission rattache les écoles catholiques anglophones aux services de l'enseignement protestant du ministère, chaque fois que la communauté de langue rend ce rattachement souhaitable.

rière confessionnel de l'enseignement ne fût pas suffisamment garanti¹. Les modifications apportées au premier projet tenaient compte de ces craintes et la loi n'impose pas une unification aussi complète des structures protestantes et catholiques que celle que la commission Parent avait proposée.

171. Le nouveau ministère de l'Éducation est dirigé par un ministre et un sous-ministre ; il y a deux sous-ministres associés, au lieu d'un. « Sous l'autorité du ministre et du sous-ministre, dit la loi, et en tenant compte des exigences de la coordination établie dans le ministère, chaque sous-ministre associé a la responsabilité de l'orientation et de la direction générale des écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas². » Quant au Conseil supérieur, sa composition doit refléter les principaux groupes confessionnels de la province ; il doit s'appuyer sur un comité protestant et un comité catholique, dont la fonction première est de veiller à l'aspect religieux et moral de l'éducation, y compris la qualification des enseignants, les programmes et les manuels. Ainsi la loi concède une représentation plus directe des éléments confessionnels que ne le proposait la commission Parent. Elle n'en affirme pas moins le principe de la coordination des écoles publiques et établit les principales divisions du ministère, indépendamment des considérations confessionnelles et linguistiques.

172. Il n'est pas étonnant que nombre de personnes et d'associations de langue anglaise aient exprimé des inquiétudes au sujet des propositions de la commission Parent et des articles du projet de loi. Somme toute, la minorité au Québec, protestante ou catholique, s'était montrée jusque là assez satisfaite de son système scolaire ; les demandes de réformes venaient plutôt de la majorité. Comme l'observe Léon Dion dans son étude sur l'attitude des groupes de pression face au projet de loi, la minorité « étant généralement d'avis que le système d'éducation tel qu'il existe pour les anglophones du Québec est d'une qualité adéquate, il était normal que les porte-parole d'associations de ce groupe fussent plutôt enclins à préférer le *statu quo*³ » Pourvus de systèmes distincts et quasi indépendants, les minorités anglophones éprouvaient naturellement des inquiétudes devant un système provincial coordonné.

173. Mais dans ses recommandations la commission Parent va bien au delà d'une réorganisation administrative du ministère. Elle propose plusieurs sortes d'écoles : francophones ou anglophones, catholiques,

Réactions des
anglophones

Le droit
des parents

1. On trouvera un dossier plus complet dans l'ouvrage de PAUL GÉRIN-LAJOIE, *Pourquoi le Bill 60*, Montréal, Éditions du Jour, 1963 ; voir aussi LÉON DION, *Le Bill 60 et le public*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1966.

2. Loi établissant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation, S.Q. 1964, 12-13 Eliz. II, chap. 15, art. 1.

3. LÉON DION, *Le Bill 60 et le public*, p. 80. Voir aussi du même auteur, *Le Bill 60 et la société québécoise*, Montréal, Éditions H. M. H., 1967.

protestantes ou non confessionnelles. Dans chaque école élémentaire ou secondaire, il y aurait un comité élu par les parents des élèves, qui déciderait du caractère linguistique et confessionnel de l'école et collaborerait étroitement avec les enseignants ; les attributions du comité seraient d'ordre pédagogique plutôt qu'administratif et financier.

Commissions
régionales

174. La commission scolaire régionale serait le principal organisme administratif. Elle aurait la même raison d'être que les commissions scolaires centralisées qui existent presque partout au Canada. Les nombreux avantages de la concentration sont manifestes. L'innovation fondamentale proposée par la commission Parent n'est pas la régionalisation de l'administration des écoles, mais la création de commissions scolaires régionales responsables de l'administration de toutes les écoles d'un territoire, qu'elles soient anglophones ou francophones, protestantes, catholiques ou neutres. Elle y voit la seule façon d'assurer à tous les groupes d'une région des avantages scolaires comparables. Ainsi, les minorités linguistiques et confessionnelles bénéficieraient de services spécialisés que seule peut donner une commission régionale chargée d'un grand nombre d'écoles. Cela importe particulièrement dans les régions de la province où la minorité est éparpillée et où aucune commission régionale de la minorité ne pourrait dispenser tous ces services. Les commissions régionales en question simplifieraient aussi l'administration financière. On supprimerait les rôles d'imposition distincts pour protestants et catholiques, évitant ainsi les complications de la répartition des impôts scolaires perçus des sociétés commerciales ; tous les contribuables d'une région seraient soumis aux mêmes taux. La commission Parent admet que l'autonomie administrative des protestants serait plus limitée que par le passé, mais elle soutient que ses droits seraient équitablement protégés. Le comité de chaque école participerait à l'élection des membres de la commission régionale, et normalement la minorité serait représentée au sein de cette commission. Cependant, la meilleure garantie sur laquelle la minorité linguistique puisse compter provient du traitement dont ont bénéficié, dans le passé, les catholiques anglophones relevant des commissions scolaires catholiques :

L'expérience montre en effet, que l'enseignement catholique de langue anglaise a pu se développer grâce à des commissions scolaires locales administrant des écoles françaises et anglaises. En bien des endroits, on a ouvert une ou plusieurs classes de langue anglaise dans une école française ; là où la population anglophone était suffisante, la commission scolaire a construit une école catholique anglaise, à l'endroit le plus approprié. Sans que rien soit prévu à cet effet, sauf à Montréal, la population de langue anglaise a généralement pu être représentée parmi les commissaires, par suite d'ententes plus ou moins explicites. L'expérience passée, dans le secteur catholique, nous permet donc de croire qu'au Québec une commission scolaire unique

administrant l'enseignement de langue française et l'enseignement de langue anglaise offre assez de garanties de respect mutuel chez les deux groupes linguistiques pour que nous recommandions de confier à la commission régionale la juridiction sur tout l'enseignement, de langue française et de langue anglaise. Étant donné la faible densité de la population anglophone catholique et protestante, en dehors de la région de Montréal, ce sera assurément la seule façon d'assurer un enseignement de langue anglaise d'égale qualité dans bien des endroits de la province¹.

175. La langue n'est pas l'unique enjeu ni peut-être, pour la minorité anglophone, le plus important des sujets de malaise. Les changements projetés, il est vrai, ne comportent pas de garantie juridique précise quant au droit à l'enseignement en anglais, mais le système actuel n'en offre pas davantage. Cependant, les recommandations de la commission Parent relatives à l'administration entraînent d'importantes modifications au système scolaire des protestants anglophones. Le traitement qu'ils ont reçu dans le passé a été juste et même généreux. Leurs commissions scolaires avaient le droit de fixer elles-mêmes le taux de l'impôt foncier pour fins scolaires. Parce que le taux était souvent plus haut que chez les catholiques et aussi parce que la valeur moyenne des propriétés des protestants était plus élevée que la moyenne provinciale, le rendement de la taxe était plus fort. La réorganisation des commissions scolaires régionales fera disparaître cette distinction entre les revenus des protestants et ceux des catholiques. Tous les contribuables de la région seront soumis aux mêmes taux et les revenus de la commission scolaire régionale seront utilisés de façon uniforme, sans qu'on tienne compte du caractère linguistique ou confessionnel des écoles. La minorité craint que cette ligne de conduite, si elle améliore la qualité de l'enseignement dans les écoles catholiques de la région, n'abaisse celle des écoles protestantes.

176. On se tromperait en expliquant cette appréhension par le seul rapport Parent. L'idée d'une seule commission scolaire par région n'a pas encore dépassé le stade de la recommandation, et le gouvernement pourrait ne pas la retenir. Mais la péréquation des revenus par étudiant sur une base régionale et même provinciale est maintenant la politique en vigueur et, quelles que soient les structures administratives, l'inégalité de la situation financière des écoles protestantes et des écoles catholiques est vouée à disparaître. Le nouveau programme est déjà en voie d'application et rien ne laisse prévoir un retour en arrière.

177. La péréquation est une conséquence quasi inévitable de la montée en flèche du coût de l'enseignement depuis quelques années. Jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, l'impôt foncier perçu par les commissions locales fournissait 80 % de leurs revenus. Depuis

Conséquence de
l'uniformisation
du taux
d'imposition

1. *Rapport de la commission Parent*, vol. 4, § 252.

lors, les recettes provenant de cette source ont augmenté considérablement, mais la proportion qu'elle représente a quand même diminué, de sorte qu'aujourd'hui elle contribue pour moins de la moitié à leurs revenus. Le solde provient principalement des subventions provinciales. Le coût plus élevé de l'enseignement et la disposition des gouvernements provinciaux, au Québec comme ailleurs, à le défrayer, indiquent qu'on se rend mieux compte des avantages sociaux et économiques de l'éducation. On ne la juge plus uniquement comme une responsabilité locale, mais on considère qu'elle affecte l'ensemble de la province. Les subventions provinciales à l'enseignement ont pour but premier d'améliorer la qualité de l'enseignement dans toute la province, mais aussi de procurer à tous les Québécois d'égales facilités d'accès à l'éducation.

178. Bien peu mettront en doute la nécessité de suppléer aux revenus des commissions scolaires par des subventions provinciales, ou contesteront le principe de la péréquation des revenus. Et on verrait mal que la minorité réclame du gouvernement un enseignement de meilleure qualité que celui de la majorité. La minorité peut avoir raison de craindre que l'excellence de son système scolaire ne décline, au moins pendant la période de rajustement, mais une telle crainte ne peut pas justifier la perpétuation de l'inégalité. Quoi qu'il en soit, les recommandations de la commission Parent et les nombreuses déclarations des porte-parole autorisés devraient dissiper cette inquiétude. Le gouvernement a affirmé sa détermination de porter au plus haut niveau les normes de l'enseignement et d'affecter des montants considérables à cette fin. Il n'a jamais été question de réduire les revenus des écoles protestantes.

179. Il reste néanmoins que si l'on crée une seule commission scolaire par région, la minorité protestante ne pourra plus augmenter à son gré les dépenses affectées à l'éducation de ses enfants. L'augmentation du taux d'imposition ne sera possible que si la majorité à la commission régionale y consent et les avantages seront partagés également entre les écoles anglophones et francophones de la région. En principe, cette situation ne diffère pas de celle des districts scolaires centralisés dans les autres provinces. Il n'est pas incongru d'accepter que de telles décisions soient prises à la majorité des voix.

D. Résumé

180. Les structures de l'enseignement au Québec subissent de profonds remaniements, et tant que le nouveau système ne sera pas en place, personne ne peut prévoir avec certitude la situation qui sera faite aux écoles de la minorité linguistique. La quasi-autonomie du

système protestant a été réduite dans une certaine mesure par la création du ministère de l'Éducation et sera probablement restreinte davantage avec l'extension de la coordination. Les innovations affecteront également de maintes façons les écoles des catholiques anglophones, mais n'entraîneront pas la suppression des écoles anglophones ; au contraire, le maintien de ces écoles au sein du système rénové est acquis et rien ne permet d'en douter. Notre préoccupation est de savoir jusqu'à quel point l'identité culturelle et linguistique de la minorité sera reconnue et favorisée dans le nouveau système scolaire de la province.

181. Un point est acquis. La minorité anglophone jouit d'un statut officiel au sein du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. Bien que cette reconnaissance juridique soit fondée sur la religion plutôt que sur la langue, il est évident que le terme « protestant » sera tenu pour l'équivalent « d'anglophone », lorsqu'il sera question des besoins linguistiques de la minorité catholique de langue anglaise.

182. Un deuxième point est nettement établi : le droit de la minorité à l'école anglophone n'a pas été mis en doute. La commission Parent a suggéré pour les écoles un nombre minimal d'élèves, ce qui entraînera la fermeture de certaines d'entre elles. D'autre part, elle présume que dans la plupart des cas, on pourra respecter le principe de l'enseignement en anglais aux anglophones, par le recours à des moyens spéciaux de transport des élèves, au groupement des élèves anglophones, catholiques et protestants, et à l'aménagement de classes anglophones dans les écoles de la majorité.

183. Il est moins facile de prédire que l'école anglophone de l'avenir correspondra exactement aux aspirations de la minorité. Au sein des nouvelles structures, les fonctionnaires anglophones participeront à la planification administrative et à l'élaboration des programmes, mais rien ne garantit que les décisions tiendront compte des particularismes autres que la langue. Il n'y a aucune garantie à cet égard et on ne saurait en donner, car personne ne peut déterminer avec assurance quelles sont ces différences culturelles. Et d'ailleurs, celles-ci ne se dissocient pas facilement de la langue. Il se peut, comme le suggère la commission Parent, que la langue soit l'élément central de la personnalité culturelle et que les mécanismes de la pensée et le contenu affectif du langage constituent la base des caractères distinctifs d'une collectivité. Songeons que l'enseignement d'une langue comprend l'étude du patrimoine littéraire d'une famille culturelle, et que l'enseignement de l'histoire vise à familiariser les élèves avec l'évolution de la société à laquelle ils appartiennent, et nous trouverons là une certaine assurance que la minorité anglophone, grâce à ses propres écoles, commande les moyens de préserver et de raffermir son identité.

184. La commission Parent a traité directement de la nécessité pour la minorité de connaître la langue de la majorité, au Québec, et sans doute cet aspect de l'enseignement chez la minorité préoccupera de plus en plus les éducateurs du secteur anglophone. Les écoles de la minorité francophone dans les autres provinces s'appliquent à former des bilingues ou au moins à donner à leurs élèves une solide connaissance de l'anglais. Il paraît normal que l'élève anglophone au Québec acquière une équivalente facilité à communiquer dans la langue de la majorité.

185. Le bref rappel historique du chapitre III ne visait qu'à exposer sommairement l'évolution des systèmes scolaires dans les provinces anglophones. Nous n'entendons pas décrire ici par le détail ce qu'ils sont présentement, mais plutôt examiner quelles sont, pour les minorités francophones, les facilités d'accès à l'éducation hors du Québec. Nous n'ignorons pas les nombreux changements en cours dans ces provinces, ni ceux que l'on se propose d'y réaliser en vue de donner aux élèves francophones, hors du Québec, de meilleures possibilités d'études, mais nous savons également qu'ils sont de fraîche date. Aussi croyons-nous indispensable, afin de permettre aux anglophones de saisir la gravité et l'urgence de ces réformes, de dépeindre les contraintes auxquelles l'enseignement en français est encore soumis dans la plupart des provinces de langue anglaise et la situation incertaine qu'il connaît dans les autres. Des exemples récents démontrent d'impressionnante façon que la plupart des provinces anglophones modifient leur attitude à l'égard des besoins de la minorité francophone, mais l'exposé qui suit fera également voir de quelle ampleur et de quelle profondeur devront être ces réformes pour que l'enseignement français y soit satisfaisant.

186. Les ministères de l'Éducation des provinces anglophones n'ont jamais établi leurs programmes scolaires en fonction du droit des parents canadiens de faire instruire leurs enfants dans la langue officielle de leur choix. Chacune des provinces a résolu à sa manière le problème que posait l'éducation du groupe minoritaire par des concessions consenties sous l'influence des réclamations soutenues des francophones. Résultat : l'enseignement français s'y est développé de façon anarchique et les possibilités d'études en français sont très limitées.

187. Le terme « écoles bilingues », dans son imprécision même, illustre la confusion créée par la diversité des accommodements offerts

Écoles
« bilingues »

aux élèves francophones. En théorie, on peut dire que sont bilingues toutes les écoles où l'on enseigne dans les deux langues. Ainsi, une école divisée en deux sections parallèles, où l'on enseignerait exclusivement en français à une section et exclusivement en anglais à l'autre section, serait une école bilingue, comme le serait aussi l'école où l'enseignement serait donné à tous les élèves, en anglais pour certaines matières et en français pour d'autres. L'école bilingue, on le voit, peut prendre des formes si diverses qu'il est impossible de la définir avec précision. L'expression n'en est pas moins utilisée fréquemment au Canada, dans le langage officiel, comme si elle correspondait à un type d'écoles nettement défini. Dans les provinces anglophones, elle sert à désigner les écoles publiques fréquentées par les francophones, donnant ainsi à penser que le français et l'anglais y servent tous deux de langue d'enseignement. Pourtant, en certains endroits, tout l'enseignement se donne en anglais, à l'exception des cours de français proprement dits ; alors qu'ailleurs toutes les matières, sauf l'anglais, sont enseignées en français. On conçoit avec peine que l'expression « écoles bilingues » puisse s'appliquer à pareils cas. Nombre d'écoles se situent toutefois entre ces deux extrêmes et correspondent mieux à cette appellation. Autre difficulté : on découvre que, dans une même province, le degré d'utilisation du français varie d'une école « bilingue » à l'autre et, dans une même école, d'une classe à l'autre. L'expression n'est donc pas qu'imprécise, elle est également ambiguë car elle incite nombre de gens à penser que l'emploi des deux langues est réglementé de façon uniforme dans toutes les écoles « bilingues ». Nous utiliserons plutôt, en parlant de l'avenir, l'expression « écoles de la minorité linguistique », pour éviter toute confusion.

Une question
pendante

188. Le mécontentement croissant des minorités francophones s'est exprimé avec plus de force au cours des dernières années et a poussé les gouvernements provinciaux à adopter des mesures nouvelles ou à énoncer une nouvelle politique. Ce mécontentement, tout comme l'évolution récente, nous rappelle avec à-propos que le débat sur la place qui est faite aux minorités francophones dans les systèmes scolaires dure toujours. Pour bien comprendre la nature et l'ampleur des réformes qui s'imposent encore, nous allons étudier quelle situation leur est faite dans les systèmes actuels¹.

A. L'Ontario

189. Le *modus vivendi* atteint après la querelle du règlement XVII comportait l'autorisation d'employer le français comme langue d'en-

1. À cause des nombreuses transformations qui sont amorcées, il est difficile de rendre compte exactement de la situation et il n'est pas impossible que certaines aient échappé à notre attention ou que nous n'en ayons pas mesuré toute la portée.

seignement, mais ne définissait pas les écoles « bilingues ». Aujourd'hui encore la place du français dans ces écoles élémentaires d'Ontario n'est pas facile à délimiter, chacune établissant son propre régime. La situation a évolué ces derniers temps dans le sens d'une plus large utilisation du français pour l'enseignement et à l'élémentaire et au secondaire. Mais cette tolérance ou même cet encouragement n'ont pas dépassé certaines limites : les écoles et les classes francophones sont restées extérieures, pour ainsi dire, au système provincial, essentiellement consacré à l'instruction de la majorité anglophone. Il faudrait soit restructurer le système en fonction des deux langues, soit en créer un à part pour les écoles et les classes de langue française.

190. Le 30 mai 1968, le ministre provincial de l'Éducation a présenté des projets de loi dont il pouvait dire, à juste titre, qu'ils feraient date¹. Ces textes législatifs prévoient la création d'écoles ou de classes de langue française aux degrés élémentaire et secondaire. Le français ne fera plus l'objet d'un simple *modus vivendi* presque clandestin, mais sera autorisé par la loi comme langue d'enseignement à l'élémentaire, et pour la première fois comme langue habituelle au secondaire. La nouvelle législation a pour but d'assurer aux écoliers francophones la possibilité de faire leurs études en français. Elle est donc conforme au principe énoncé dans le premier livre de notre rapport, selon lequel les parents anglophones et francophones devraient avoir le droit de faire instruire leurs enfants dans leur propre langue². Il s'agit là d'un progrès qu'il faut noter, mais nous voulons rappeler que la reconnaissance juridique du français à l'école ne suffit pas pour assurer à la minorité francophone un système scolaire adéquat.

191. Dans notre examen du système actuel, nous exposerons les possibilités d'études offertes jusqu'ici à la minorité francophone, et noterons au passage les changements que laissent présager les nouvelles lois. Certaines des conclusions ne seront que provisoires, car le nouveau régime scolaire de la minorité commence seulement à se dessiner. Notre exposé devrait mettre en lumière bien des domaines où une préparation minutieuse sera nécessaire pour que la minorité jouisse effectivement de moyens d'instruction appropriés.

1. L'enseignement élémentaire

192. Lorsque les enfants francophones commencent à fréquenter l'école, selon toute probabilité, ils vont à l'école « bilingue ». La loi

Importante
réforme
des lois
scolaires

L'école « bilingue »,
une option locale

1. Voir le journal des débats de l'assemblée législative d'Ontario (Legislature of Ontario, *Debates*), pour le 30 mai 1968, pp. 3638-3642. Après la signature du présent livre sur l'éducation, le 23 mai 1968, la Commission a approuvé la mise à jour du texte pour tenir compte de certains événements importants, en particulier dans le domaine législatif.

2. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, livre I, § 389.

n'oblige pas les commissions scolaires à établir de telles écoles, et laisse à chacune le soin d'en décider. On en trouve ordinairement dans les endroits où les Franco-Ontariens forment un groupe assez important. Mais là où ils sont clairsemés ou installés depuis peu, les familles francophones ont dû s'en remettre à la bienveillance des autorités locales qui se sont souvent montrées peu empressées à créer des écoles « bilingues ». Lorsque la requête des parents était rejetée, il ne leur restait plus qu'à envoyer leurs enfants à l'école anglaise ou à financer eux-mêmes une école privée. Ce dernier recours était assez illusoire parce que ces familles francophones n'étaient pas assez nombreuses ou assez fortunées pour choisir cette solution.

193. Avec la nouvelle législation, qui doit entrer en vigueur en 1969, la minorité n'aura plus à s'en remettre au bon vouloir des autorités locales. À l'avenir, la commission scolaire devra ouvrir des classes, voire une école, où l'enseignement sera donné en français, si 10 contribuables en font la demande par écrit et que le nombre des élèves le justifie¹. Ce qui était un privilège deviendra un droit.

Une situation
confuse

194. L'école « bilingue » se distingue des autres écoles élémentaires de la province, en ce que l'enseignement se donne en français, dans les premières années d'études tout au moins. Il ne peut en être autrement si l'on veut que les élèves y apprennent quoi que ce soit, puisque le français est peut-être la seule langue qu'ils connaissent et presque certainement celle qu'ils parlent le mieux. Mais l'enseignement de l'anglais commence dès la première année, étant prévu en principe que c'est dans cette langue que se fera de façon croissante tout l'enseignement, à mesure que l'enfant la connaîtra mieux. Quant au français, il devient l'une des matières au programme ; jusqu'à la fin de l'élémentaire on lui consacrerait le même nombre d'heures qu'aux cours d'anglais. Si cette transition du français à l'anglais était fondée sur l'idée que le jeune Franco-Ontarien doit à tout prix acquérir une parfaite connaissance de l'anglais, s'il veut poursuivre avec succès des études avancées ou réussir à bien gagner sa vie en Ontario, on serait en droit d'attendre du cours d'anglais qu'il soit conçu à l'intention des jeunes francophones. Or, le francophone suit exactement les mêmes cours de grammaire, de composition, et de littérature anglaises que le jeune anglophone, sauf qu'il en commence l'étude plus tardivement. Il se passe donc qu'on demande à des enfants de langue française de suivre un programme de français à peu près semblable à celui des écoles françaises du Québec et un programme d'anglais comparable à celui des anglophones de l'Ontario et, en même temps, de faire le passage du français à l'anglais pour l'étude des autres

1. The Schools Administration Amendment Act, 1968. On devra ouvrir une classe à part si on peut y grouper au moins 30 élèves à l'élémentaire ainsi qu'au premier et au deuxième cycle du secondaire (*junior* et *intermediate*).

matières. Comme on peut le voir, l'école « bilingue » constitue un véritable défi aussi bien pour le maître que pour l'élève.

195. Dans la pratique, la situation n'est pas aussi clairement définie. Même si les manuels sont en anglais, même si l'examen se passe en anglais, le professeur est souvent obligé de donner ses explications en français s'il veut être compris. Le français devient insensiblement, sans que le maître s'en rende toujours vraiment compte, la langue d'enseignement. Un sociologue, après avoir assisté à divers cours dans une école « bilingue », rapporte l'incident suivant : « Un professeur de sciences donnait son cours en anglais à des élèves qui, en dépit de ses réprimandes, ne parvenaient ni à répondre, ni à poser leurs questions en anglais. Le maître devait même désigner en français des substances aussi ordinaires que le sel¹. » S'il veut que ses élèves progressent, que peut faire le professeur dans un tel cas sinon donner sa leçon en français ? On rencontre cela surtout dans les régions où les francophones n'ont presque aucun contact avec l'anglais, comme dans certaines localités rurales du nord de l'Ontario. Il ne fait pas de doute, d'ailleurs, que cette insistance à recourir au français en classe reflète une volonté arrêtée de protéger sa langue maternelle en en faisant, aussi longtemps que possible, la langue usuelle à l'école.

196. La part de chacune des langues varie tellement d'une école « bilingue » à l'autre, qu'on ne saurait dépeindre la situation en peu de mots. Il est possible qu'en huitième, certaines écoles enseignent toutes les matières en anglais, sauf le français, alors qu'en d'autres on enseignera tout en français, sauf l'anglais. Les manuels sont probablement presque tous en langue anglaise et les épreuves se passent presque toujours en anglais, mais le français et l'anglais servent tous deux quotidiennement de langues d'enseignement.

197. Les nouvelles lois remédieront à la confusion actuelle. Plutôt que « bilingues », les écoles de la minorité seront francophones, et l'on y enseignera toutes les matières en français : l'anglais deviendra obligatoire à partir de la cinquième. En présentant les projets de loi, le ministre a parlé de cours d'anglais que son ministère élabore spécialement pour les élèves de langue française.

198. Les écoles élémentaires « bilingues » — et ce sera vrai des futures écoles françaises — font presque toutes partie de cette catégorie désignée officiellement sous le nom d'écoles « séparées ». Ce sont des écoles confessionnelles catholiques, où l'on consacre chaque jour environ une demi-heure à l'instruction religieuse : le personnel enseignant y est aussi bien religieux que laïque. Sauf le temps consacré au catéchisme et au français, que l'on soustrait à l'enseignement des autres matières,

L'école
« bilingue »
et l'école
séparée

1. RICHARD A. CARLTON, « Differential Educational Achievement in a Bilingual Community », thèse de doctorat, Université de Toronto, 1967, p. 103. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

le programme et l'horaire sont sensiblement les mêmes dans les écoles séparées et dans les écoles publiques (ou laïques), au cours élémentaire¹. Rares sont les écoles « bilingues », en Ontario, qui ne soient pas « séparées ». Les quelques exceptions se rencontrent dans les régions rurales, là où toute la population est catholique ; et c'est presque à un caprice de l'histoire qu'elles doivent d'être l'école publique du district². L'école publique « bilingue » accorde au français la même place que l'école séparée, mais ne dispense pas l'instruction religieuse.

Une adaptation
difficile

199. L'école élémentaire n'est évidemment que le premier échelon de l'enseignement en Ontario ; les jeunes anglophones passent ensuite tout naturellement au secondaire public. Ils ont sans doute à s'adapter à leur nouvelle école, à leurs nouveaux professeurs, mais ils ne font somme toute que continuer, quant au programme, dans une voie qu'ils ont prise au cours élémentaire. Tel n'est pas le cas pour l'élève francophone qui laisse l'école « bilingue » séparée pour entrer au secondaire. Venant d'une école qui a peu en commun avec les autres écoles élémentaires de la province, il est fort exposé à des difficultés d'adaptation beaucoup plus grandes à l'école secondaire publique.

200. La difficulté tient, entre autres raisons, à l'atmosphère religieuse de l'école séparée, faite non pas tant de l'enseignement du catéchisme que de la présence de nombreux instituteurs religieux : car les sœurs ou les frères y enseignent bien d'autres matières que la religion. Ce n'est pas vraiment le programme qui diffère, c'est l'ambiance qui y est tout autre ; pour l'élève catholique, la présence de religieux enseignants fait comme partie de la vie quotidienne de l'école. L'école publique fondée sur le principe de la neutralité religieuse et d'où le religieux est exclu, est comme un monde nouveau. L'atmosphère y est différente et de nombreux parents catholiques la jugent hostile. Il ne faut pas s'étonner que les élèves des écoles séparées s'y sentent, pendant les premières semaines au moins, plus dépayés que leurs camarades venus de l'enseignement élémentaire non confessionnel.

201. À cette difficulté s'en ajoute une autre qui vient rendre encore plus pénible l'adaptation des jeunes francophones à l'école secondaire. L'anglais y est la langue usuelle d'enseignement et les maîtres ne parlent probablement pas le français. Si l'élève francophone ne comprend pas la leçon, il ne pourra pas recevoir d'explications dans sa langue maternelle. Certains professeurs qui n'auront pas vu son problème le considéreront peut-être même comme un élève peu doué, sinon arriéré. D'ailleurs, quelles que soient la bonne volonté et la compréhension du maître, l'enfant ne saurait s'attendre qu'on lui consacre un temps que

1. En Ontario, toutes les écoles séparées ne sont pas « bilingues » et les catholiques anglophones ont aussi des écoles élémentaires confessionnelles.

2. À Welland, par exemple, la commission des écoles publiques administre l'école « bilingue », à la demande des francophones.

le professeur doit aux autres élèves. Même ceux qui parlent bien l'anglais comme deuxième langue auront certaines difficultés. Il faudra, dans bien des cas, qu'ils peinent pendant un an, deux ans, avant de pouvoir rivaliser sur un pied d'égalité avec leurs condisciples anglophones. Certains ne pourront ni relever le défi, ni surmonter un pénible sentiment d'isolement.

202. Le problème linguistique se complique de facteurs d'ordre psychologique. La majorité des parents francophones voient sans doute d'un bon œil que leurs enfants sachent bien l'anglais ; mais ils ont également le souci de leur faire acquérir une bonne connaissance du français. Or ils savent, ces parents, que la maîtrise d'une langue ne s'acquiert et ne se préserve que si l'enfant l'utilise régulièrement. Aussi bon nombre d'entre eux déplorent-ils, non sans rancœur parfois, la prééminence de l'anglais à l'école secondaire. Comment leurs enfants ne ressentiraient-ils pas, eux aussi, un dépit analogue ?

L'attitude
des parents

203. La nouvelle loi permettra d'éliminer les difficultés de langue que pose aux francophones le passage de l'élémentaire au secondaire. Il s'agit de créer des écoles secondaires de langue française dans la province. L'anglais sera obligatoire mais toutes les autres matières seront enseignées en français. Dans plusieurs centres, les commissions scolaires ont déjà pris des mesures pour mettre en œuvre cette politique ; quelques écoles secondaires de langue française s'ouvriront dès l'automne 1968, bien que la loi n'entre en vigueur qu'en 1969¹.

204. Ce ne sont pas les derniers obstacles que les francophones aient à surmonter. On doit s'interroger — sans pouvoir répondre avec assurance — sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires « bilingues », aussi bien que dans les futures écoles de langue française. L'enfant qui en sort a-t-il, en mathématiques, en sciences, en histoire, un bagage de connaissances comparable à celui du jeune anglophone à son entrée à l'école secondaire ? Se trouve-t-il, après avoir passé huit ans à l'école « bilingue », dans une situation d'infériorité vis-à-vis ses nouveaux condisciples ? Il ne fait pas de doute qu'aux yeux des parents et des enfants catholiques, le français et le catéchisme sont des matières très importantes, mais il faut aussi établir leur importance par rapport à la fonction globale de l'école et à la nécessité d'une solide formation dans d'autres domaines.

Qualité de
l'enseignement
dans les écoles
« bilingues »

205. On ne peut pas se prononcer facilement sur une question complexe comme la qualité de l'enseignement. Les tests d'aptitude et de rendement scolaire sont fort utiles pour répartir les élèves entre les diverses classes, ou les orienter vers tel programme d'études, mais ils ne permettent pas de mesurer avec précision la qualité de l'enseignement

1. Legislature of Ontario, *Debates*, le 30 mai 1968, p. 3642. La loi a pour titre officiel : The Secondary Schools and Boards of Education Act, 1968.

qu'ils ont reçu antérieurement. On sait que les succès scolaires ne dépendent pas que de l'école. Grâce aux recherches faites sur ce problème, on a découvert l'influence que les facteurs d'ordre socio-économique exercent sur le rendement scolaire de l'enfant. On constate par exemple que, de façon générale, les enfants des écoles rurales, les enfants de familles nombreuses, les enfants de parents pauvres ou de parents peu instruits se classent au-dessous de la moyenne. Pour déterminer si l'enseignement donné dans les écoles élémentaires « bilingues » de l'Ontario est inférieur à celui des autres écoles élémentaires de la province, il faudrait donc faire intervenir des variables socio-économiques.

L'enquête
Carnegie

206. Heureusement, nous disposons d'une certaine documentation sur le sujet, recueillie auprès d'un groupe choisi d'élèves ontariens, au cours de l'enquête Carnegie (Carnegie Study of Identification and Utilization of Talent in High School). L'enquête a porté sur tous les élèves de neuvième qui fréquentaient les écoles secondaires publiques et privées d'Ontario, en 1959. Ces jeunes furent suivis jusqu'à la fin du cours secondaire et soumis à toute une série de tests d'aptitude scolaire et d'évaluation de rendement en anglais et en mathématiques. L'Ontario Institute for Studies in Education a été chargé d'analyser les données pour la commission¹. Les élèves ont été classés selon la langue couramment parlée dans la famille. Des 82 500 élèves de neuvième, 71 819 venaient de milieux anglophones, 4 850 de familles francophones, 5 831 de foyers où l'on ne parlait habituellement ni l'anglais ni le français.

207. Il s'agissait dans tous les cas de tests normalisés en usage dans les écoles d'Ontario. Le *Canadian Academic Aptitude Test* (CAAT), qui vise à mesurer l'aptitude générale aux études, comportait trois parties : raisonnement verbal, raisonnement mathématique, raisonnement non verbal. Le *Canadian English Achievement Test* (CEAT) se divisait également en trois parties et portait sur la facilité à lire l'anglais, les connaissances grammaticales et l'aisance à s'exprimer. Le *Canadian Mathematics Achievement Test* (CMAT) ou test de rendement en mathématiques, portait sur le calcul, les termes et notions arithmétiques, ainsi que les mesures. Aucune des neuf épreuves ne devait durer plus d'une demi-heure. Soulignons également que tous les tests étaient en anglais.

208. Les résultats ont été les suivants : les élèves des familles anglophones se classèrent un peu au-dessus de ceux des foyers où l'on ne parle habituellement ni l'anglais ni le français ; mais dans toutes les épreuves, les enfants des familles francophones se retrouvèrent

1. Voir l'étude de A. J. C. KING et C. ANGI, « Language and Secondary School Success », effectuée pour la Commission après entente avec l'Ontario Institute for Studies in Education.

assez loin derrière ces deux groupes¹. Cette constatation brutale pose des questions troublantes au sujet de la formation que reçoivent les francophones en Ontario. Comme l'enquête avait été faite auprès de la très grande majorité des élèves se trouvant en neuvième en 1959, le pourcentage des succès et des échecs aurait dû, en principe, être sensiblement le même pour tous les groupes. Il s'avère au contraire que les tests ont été beaucoup plus difficiles pour l'ensemble des francophones.

209. Rien n'indique qu'on puisse les tenir pour moins intelligents que leurs condisciples. L'unilinguisme des tests ne leur a sûrement pas facilité les choses, mais on ne peut raisonnablement croire qu'il explique à lui seul les résultats des francophones, puisqu'ils n'ont guère fait mieux au test non verbal (CAAT III) et au test de mathématiques (CMAT) qu'au test d'anglais (CEAT). Les résultats des élèves d'une ville du Nord de l'Ontario viennent d'ailleurs le confirmer. Au cours d'une enquête menée pour notre compte, on a fait subir l'épreuve de mathématiques (CMAT I, II, III) en version française aux élèves des écoles « bilingues » et en anglais aux élèves des écoles de langue anglaise ; là aussi les résultats du groupe francophone ont été nettement inférieurs².

210. Il faut donc chercher d'autres explications. Nous avons déjà indiqué l'incidence marquée des facteurs d'ordre socio-économique sur le rendement scolaire. Pour tout dire, la condition socio-économique des élèves franco-ontariens est de celles qui ne favorisent guère le succès en classe. Leurs parents n'ont généralement pas reçu une instruction aussi poussée, ils gagnent moins et ont plus d'enfants que les autres parents ontariens. Il est aussi possible que parents et enfants ne voient pas l'éducation du même œil que les autres, soit qu'ils en sentent moins l'importance, soit qu'ils en attendent autre chose. Peut-être faut-il aussi reconnaître que l'école « bilingue », qui souvent n'a que peu en commun avec l'école élémentaire publique, ne donne pas à l'élève une formation suffisante. Il nous faudra revoir chacune de ces hypothèses et analyser une à une les causes du retard scolaire des Franco-Ontariens, si nous voulons formuler des recommandations qui contribuent à corriger la situation.

Facteurs
socio-
économiques

1. Aux deux premières étapes du test d'aptitudes intellectuelles (CAAT I et CAAT II), plus de 80 % des francophones se sont classés au-dessous de la moyenne générale, dont plus de 50 % dans le dernier quartile ; chez les élèves du troisième groupe, ceux de langue ni anglaise ni française, cela ne s'est produit que dans à peine plus de 50 % des cas, dont 25 %, comme il était normal, dans le dernier quartile. Même dans la partie non verbale du test (CAAT III) — où donc la connaissance de l'anglais est moins importante — les résultats des francophones ont été sensiblement inférieurs à ceux des deux autres groupes ; les résultats des autres tests n'ont pas été meilleurs. Et dans le CEAT (anglais) et dans le CMAT (mathématiques), le succès des élèves du troisième groupe est comparable à celui des anglophones, alors que les résultats des francophones forment une concentration dans la partie inférieure de l'échelle.

2. CARLTON, « Differential Educational Achievement », p. 215, tableau n° XIII.

2. L'école secondaire

Une transition
difficile

211. Pour beaucoup de jeunes Franco-Ontariens, et leurs parents partagent ce sentiment, le passage au secondaire se fait dans l'inquiétude. Catholiques, ils peuvent craindre que l'école neutre ne sous-estime l'importance de la religion dans la vie quotidienne. Francophones, ils voient peut-être dans un enseignement dispensé presque exclusivement en anglais, une sorte de mépris à l'égard de leur langue maternelle. Parce qu'ils sont moins bien préparés que leurs condisciples anglophones, leur méfiance à l'égard de l'école secondaire est accentuée par un sentiment d'impéritie ou même d'infériorité.

Le « cours de
français »

212. Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario cherche à mieux adapter le programme du second degré aux besoins francophones. On leur offre maintenant un cours de français plus avancé, utilisant plusieurs des manuels et des livres de lecture que l'on trouve dans les écoles du Québec. Ce « cours de français », comme on l'appelle pour le différencier des leçons de *French* destinées aux anglophones, reste toutefois facultatif. À ce titre, et parce que le cours de *French*, plus facile, leur serait l'occasion rêvée de hausser leur moyenne, on pourrait croire que les francophones ne se sentiraient guère enclins à le suivre. Pourtant, et il faut y voir le signe de l'attachement profond des parents et des enfants à leur langue maternelle, de nombreux francophones¹ se font un devoir de suivre ce cours dès qu'il est au programme d'une école. Depuis 1961, les commissions scolaires ont le droit d'enseigner le latin en français et depuis 1966 la même permission est accordée pour la géographie et l'histoire. Il y a maintenant plus d'une quarantaine de municipalités où des cours se donnent en français dans l'une ou l'autre de ces matières, ou même dans toutes. C'est à la commission scolaire de chaque localité d'autoriser de tels cours ; si elle y consent, les élèves francophones peuvent alors s'inscrire au « cours de français », étudier le latin, la géographie, l'histoire dans leur langue maternelle et en passer les examens en français. Voilà qui se rapproche davantage de ce qu'on attendrait d'une véritable école bilingue.

Un problème
de normes

213. Quand on se rend compte des difficultés d'adaptation des élèves francophones à l'école secondaire, on ne s'étonne plus de leur rendement moins satisfaisant que celui des anglophones. Regroupés dans des classes à part, ils pourraient faire l'objet d'une attention plus suivie ; mais le problème des normes scolaires resterait quand même entier. Au terme de la neuvième, faut-il juger tous les élèves selon des critères

1. En 1966-1967, 8 739 élèves suivaient le « cours de français » des écoles secondaires. Ceci ne tient pas compte des 5 750 élèves de neuvième et dixième qui fréquentent les écoles « bilingues » séparées. Ces chiffres sont extraits du discours prononcé à Toronto, le 29 novembre 1967, par W. G. Davis, ministre de l'Éducation.

uniformes ou faire preuve d'indulgence envers les francophones ? Voici, selon ce qu'un instituteur en disait à notre enquêteur, la ligne de conduite officielle :

Nous avons décidé d'être très indulgents pour tous les élèves, à la fin de la neuvième. À la fin de ma première année d'enseignement, j'avais été atterré de voir qu'un si grand nombre d'élèves étaient reçus malgré des notes très faibles. À la fin de ma deuxième année, j'avais convenu avec deux autres collègues de recevoir 80 % de l'ensemble des élèves de neuvième et non pas 80 % des élèves de chaque classe. Il nous semblait injuste qu'un élève de neuvième A soit recalé avec 45 % et qu'un élève de neuvième D soit reçu avec seulement 23 %. Eh bien, même cette formule s'avéra inapplicable, car le dernier 20 % était constitué exclusivement de francophones [...] En juin dernier, 83 % des élèves d'une classe francophone ont échoué à l'examen. Nous avons décidé de porter les notes de 20 à 50 : certains échecs n'étaient pas dus au manque d'intelligence mais à la langue d'enseignement. En jonglant avec les résultats, nous en avons finalement admis 73 %¹.

De tels expédients valent sans doute mieux que de refuser tous les élèves de langue française, mais très souvent ils ne font que reporter la solution du problème d'année en année, faute d'un programme spécial qui verrait à hausser le rendement des francophones au niveau de celui des élèves anglophones.

214. On ne peut raisonnablement exiger des professeurs d'une école secondaire, déjà aux prises avec un programme très lourd, qu'ils mettent au point un programme spécialement destiné aux francophones ; encore moins depuis les dernières réformes de l'enseignement secondaire. Le « plan Robarts » a divisé le cours secondaire en trois sections distinctes (comportant huit programmes d'études différents) : générale, commerciale et technique. La durée des cours varie d'un an à cinq ans. Dès la dixième, tous les élèves devraient avoir décidé de leur orientation, en choisissant le programme d'études qui leur convient le mieux. Cette multiplication des sections dès la dixième ne fait que rendre plus difficile le regroupement de tous les francophones dans des classes à part.

215. Mais là n'est pas le seul inconvénient qu'entraîne pour les élèves de langue française l'obligation de faire un choix dès la dixième. Opter pour tel programme, c'est en fin de compte choisir une carrière. Il est vrai que l'élève peut toujours modifier son choix en cours de route et opter pour un autre programme, mais cela ne se fait pas toujours sans dommage, ni parfois sans qu'il ait à doubler une classe. Les psychologues-orienteurs, comme les professeurs chargés de conseiller les élèves et les parents, fondent inévitablement leur jugement et leurs suggestions sur les résultats de tests d'aptitudes et de rendement ainsi que sur les notes obtenues en classe. Il reste très peu probable que les

Un choix
limité de
professions

1. CARLTON, « Differential Educational Achievement », p. 307. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

francophones puissent opter pour le cours général de cinq ans, tant à cause de la langue d'enseignement, qui n'est pas la leur, que des difficultés qu'ils ont eues à s'adapter à l'école secondaire.

216. Qu'advient-il de ces élèves ? S'ils ont de la chance, s'ils savent assez d'anglais pour se faire à un régime où l'enseignement se donne dans cette langue, s'ils ont fréquenté les meilleures écoles séparées, ou s'ils sont exceptionnellement doués, ou encore s'ils bénéficient d'une aide spéciale dans la première année de leur cours secondaire, ils arriveront peut-être à s'en tirer. Il reste cependant fort douteux qu'ils se rendent en treizième ou à l'université. Même un programme intellectuellement moins exigeant leur paraîtra peut-être trop lourd. Déçus, baignant dans un climat moins exigeant, ils sont exposés à devenir paresseux et turbulents.

217. La création d'écoles secondaires de langue française mettra fin à cette situation peu satisfaisante. Au lieu d'apporter de nouvelles retouches au cours secondaire régulier, d'allonger la liste des matières qu'on peut enseigner en français, le gouvernement a décidé d'établir des écoles francophones. Il ouvrira des écoles polyvalentes là où les effectifs seront assez considérables ou, à défaut de cela, des sections francophones dans des écoles de langue anglaise. L'anglais sera obligatoire, mais toutes les autres matières s'enseigneront en français. Les écoles de langue anglaise pourront encore donner le « cours de français », et enseigner le latin, la géographie et l'histoire en français, s'il y a assez d'élèves francophones pour former une classe. Le ministre de l'Éducation a indiqué les objectifs visés par la nouvelle législation : permettre aux francophones d'acquérir une très bonne connaissance de la langue et de la culture françaises ainsi qu'une connaissance complémentaire et suffisante de l'anglais¹.

218. Grâce à ces écoles dans une large mesure, les francophones n'auront plus à franchir d'obstacles quasi insurmontables pour faire leurs études secondaires. Dans toutes les sections — générale, commerciale et technique —, tous les cours se donneront en français. Ces écoles ne seront pas confessionnelles. Toutefois elles ont été recommandées au départ par un comité dont faisaient partie des représentants des établissements d'enseignement francophone et l'appui général de la minorité francophone leur semble acquis. Il s'agit dorénavant d'assurer, à l'élémentaire et au secondaire, des normes de qualité équivalant à celles des écoles anglophones de la province et d'adapter certains cours aux besoins culturels de la minorité.

Des classes de
9^e et 10^e dans les
écoles séparées

219. Dans certaines localités de l'Ontario, le passage de l'élémentaire au secondaire ne se fait pas dès la neuvième et l'école élémentaire donne les cours jusqu'à la fin de la dixième. Ce privilège avait été

1. Legislature of Ontario, *Debates*, le 30 mai 1968, p. 3642.

accordé à l'époque où les écoles secondaires étaient rares et le transport des élèves moins bien organisé. Pour éviter que l'élève abandonnât ses études à la fin de la huitième, on avait autorisé les commissions scolaires locales à ouvrir des classes de neuvième et de dixième. Presque complètement disparues du système scolaire public, ces classes complémentaires existent encore en assez grand nombre dans les écoles séparées, de sorte que les catholiques peuvent fréquenter pendant deux autres années une école confessionnelle. Pour les francophones, c'est aussi l'occasion d'étudier deux années de plus dans une école « bilingue » avec des professeurs qui savent leur langue, et où le français se parle couramment en dehors de la classe. Cette solution a tant de mérites qu'on l'a retenue même dans des agglomérations urbaines pourvues d'écoles secondaires publiques. Dans les régions rurales, ces classes se trouvent généralement dans le bâtiment qui abrite les classes de l'élémentaire. Dans les centres urbains, on les trouve ordinairement dans une école secondaire privée — presque toujours confessionnelle — qui bénéficie d'une subvention versée par la commission des écoles séparées pour défrayer l'enseignement dans ces deux classes, mais dont les autres classes sont financées par les droits de scolarité qu'elle perçoit et les dons qui lui sont faits.

220. Les francophones voient d'un bon œil que leurs enfants retardent de deux ans leur entrée à l'école secondaire publique, mais peut-être mesurent-ils mal les effets qu'une telle décision peut avoir pour eux. Il n'est pas assuré que leurs enfants y reçoivent un enseignement qui vaille celui que dispense l'école secondaire publique. D'abord, les classes de neuvième et dixième des écoles « bilingues » ou privées sont financées par la commission des écoles élémentaires séparées dont les fonds sont limités ; elles ne disposent pas des mêmes ressources que l'école publique qui, elle, se finance à même l'impôt foncier et les subventions gouvernementales versées pour les élèves des écoles secondaires. Ensuite, il faut bien dire que les professeurs de ces écoles n'ont pas la même compétence que ceux des écoles secondaires publiques, plusieurs d'entre eux ne détenant que le brevet d'enseignement pour l'élémentaire. Fait plus regrettable encore, ces classes ne suivent nullement l'évolution du secteur public. Soumis à l'autorité de la commission des écoles élémentaires séparées, leurs administrateurs, professeurs, principaux et inspecteurs n'ont aucun contact organique avec leurs homologues des écoles secondaires. Cet isolement est encore accentué par la séparation traditionnelle, au ministère de l'Éducation, entre le secondaire et l'élémentaire. Les nouvelles méthodes et le nouveau matériel didactique ne font leur apparition dans les neuvièmes et dixièmes des écoles séparées que longtemps après avoir été adoptés par l'école se-

conadaire publique. En 1964, quelque 20 000 élèves fréquentaient ces classes. Même si ce nombre est faible en regard de celui des écoles secondaires publiques — 123 512 dans ces deux mêmes classes — on ne peut tout de même pas le tenir pour quantité négligeable. Il n'est pas exagéré de dire que ces 20 000 enfants sont presque oubliés, dans le système scolaire ontarien.

221. La réforme du système d'enseignement en Ontario n'a fait qu'accentuer leur isolement et en rendre plus graves les conséquences. On a regroupé les écoles secondaires parce que seuls des effectifs scolaires nombreux permettent de donner tous les cours qui doivent aujourd'hui composer le programme des écoles secondaires. Des professeurs spécialisés, des laboratoires bien montés, un matériel didactique adéquat ne se justifient que si le nombre d'élèves est suffisant. Les experts fixent actuellement à 1 500 le nombre optimal d'élèves pour la création d'une école polyvalente, et ce nombre tend à augmenter après chaque nouvel examen de la question. On comprend alors que les classes secondaires en milieu rural ne peuvent jamais réunir, en neuvième et dixième, un nombre suffisant d'élèves pour leur assurer un programme d'études aussi complet. La même remarque s'applique, jusqu'à un certain point, aux écoles privées qui donnent cet enseignement pour le compte d'une commission scolaire séparée. Car même si dans les grandes villes la population scolaire est plus nombreuse, les élèves y sont répartis entre plusieurs écoles privées ; comme celles-ci ne sont pas regroupées, aucune ne peut atteindre seule la taille optimale¹.

222. Le « plan Robarts », avec ses trois sections — générale, commerciale, et technique — et huit programmes d'études différents, ne peut donc être mis en application dans les classes de neuvième et dixième intégrées aux écoles élémentaires. Leurs élèves, à quelques exceptions près, en sont réduits au programme d'enseignement général. Ils continuent de vivre dans une ambiance où leur religion et leur langue sont préservées, mais ils doivent pour cela renoncer à la possibilité de recevoir l'instruction diversifiée et variée qu'ils trouveraient à l'école secondaire publique. Ceux qui trouveraient profit à se diriger vers une carrière commerciale ou technique ne pourront y recevoir la formation nécessaire.

Une transition
plus difficile
encore

223. Au bout du compte, qu'apporte ce sursis de deux ans ? Le passage de l'école confessionnelle « bilingue » à l'école secondaire publique, qui ne se serait pas fait sans difficulté deux ans plus tôt,

1. En 1964, une seule école sous la responsabilité d'une commission des écoles élémentaires séparées en milieu urbain, comptait plus de 600 élèves en neuvième et dixième ; le nombre moyen d'élèves fréquentant ces classes en milieu urbain était inférieur à 200.

est maintenant plus pénible encore. Tous les élèves, même ceux qui entendent poursuivre le programme d'enseignement général, devront chercher à s'adapter à une nouvelle ambiance et accepter la prééminence de l'anglais. Et cet effort leur est demandé alors qu'ils abordent une classe plus élevée, un programme plus exigeant. L'attention suivie dont ils auraient pu faire l'objet en neuvième devient aléatoire en onzième. Dans leurs études elles-mêmes, ces deux années supplémentaires passées dans le réseau élémentaire auront presque nécessairement ajouté à leur retard sur les élèves des écoles publiques. À moins de dons remarquables, leurs chances de réussite à la fin de l'année sont minces. Ceux qui choisissent la section commerciale ou la section technique devront obligatoirement reprendre leur dixième, puisque c'est à ce niveau que l'on commence l'étude des matières prévues aux programmes de ces sections. Qu'ils continuent dans la section générale ou qu'ils bifurquent vers la section technique ou commerciale, ils risquent fort d'avoir à doubler une classe. Il est bien possible alors qu'ils décident d'abandonner leurs études.

224. Plutôt que de passer au secondaire public, l'élève francophone peut décider de continuer ses études dans une école privée catholique. Elles sont nombreuses en Ontario et sont dirigées soit par les autorités diocésaines, soit par une communauté religieuse. Bien que les droits de scolarité y soient moins élevés — environ 200 dollars par année, en moyenne — que dans les autres établissements privés, ils restent onéreux pour la plupart des familles francophones. Comme, en outre, dans nombre de ces écoles il n'y a pas de treizième, le jeune francophone ne peut aller aussi loin que dans le système public. Les parents francophones opteront peut-être pour les nouvelles écoles secondaires de préférence à ces établissements confessionnels privés. Mais tant que des élèves de langue française feront jusqu'à leur dixième dans des écoles administrées par des commissions de l'enseignement élémentaire, le passage d'un degré à l'autre posera des difficultés.

Les écoles
privées

3. Comparaison des résultats au cours secondaire

225. Ce sombre tableau de l'enseignement donné aux francophones en Ontario s'appuie sur les statistiques de l'enquête Carnegie, dont nous avons parlé plus haut. Commencée en 1959, elle portait sur tous les élèves qui se trouvaient en neuvième, cette année-là, dans les écoles publiques, privées et séparées de la province. Les élèves ont été suivis pendant toute la durée de leurs études secondaires, jusqu'à leur certificat ou jusqu'à leur abandon en cours de route. À notre demande, l'Ontario Institute for Studies in Education a analysé les données recueillies, par

Taux de
persévérance
scolaire

rapport à la langue couramment employée au foyer (anglais, français ou autre langue). Certains résultats sont proprement étonnants. En moyenne, sur 100 élèves de familles anglophones, 13 ont terminé leur treizième après cinq ans d'études, et sur le même nombre d'élèves issus des foyers où ni l'anglais ni le français ne sont la langue usuelle, 17 ont obtenu le même résultat. Sur la même base, seulement trois francophones ont réussi à se rendre jusqu'au bout en cinq ans. La diminution du groupe francophone n'a pas attendu la treizième pour être alarmante. Deux ans après le début de l'enquête Carnegie, 52 % des élèves anglophones avaient atteint la onzième année et 60 % des élèves d'autres langues que l'anglais et le français en avaient fait autant, alors qu'on n'y trouvait que 38 % des francophones¹. Est-il possible que forcés de doubler la neuvième ou la dixième, les francophones aient quand même été toujours à l'école, avec de bonnes chances de terminer leur cours secondaire ? Les statistiques ne confirment pas cette hypothèse. En 1961, 76 % des élèves de chacun des deux autres groupes fréquentaient toujours l'école, contre 57 % seulement des francophones. Trois ans plus tard, c'est-à-dire cinq ans après le début de l'enquête, ces pourcentages étaient respectivement de 47 pour les anglophones, de 48 pour les élèves d'autres langues que l'anglais et le français et de 23 pour les francophones. Nous avons analysé les données de toutes les façons avec sans cesse les mêmes résultats : le taux d'abandon des études chez les francophones atteint des proportions alarmantes, en regard des autres groupes. Il est tragique d'avoir à constater que moins de la moitié des francophones admis en neuvième en 1959 sont restés plus de trois ans à l'école secondaire et que ceux qui se sont rendus en onzième font également moins de la moitié².

Les facteurs
socio-
économiques

226. Comment expliquer cette situation ? Faut-il en attribuer la cause à des facteurs d'ordre socio-économique ? On constate par exemple que le taux d'abandon des études est plus élevé dans les régions rurales et dans les petites localités. Or, plus de 32 % des élèves francophones vivaient dans des villes de moins de 6 000 habitants, alors que les pourcentages correspondants n'étaient que de 25 pour les anglophones et 15 pour l'autre groupe³. On sait également que les enfants de parents peu instruits ont tendance à abandonner l'école avant les autres. Les statistiques indiquent que 68 % des pères et 65 % des mères de familles francophones n'ont pas fait d'études secondaires, comparativement à 39 % et 32 % dans les familles anglophones et à 57 % et 60 % dans les foyers du troisième groupe⁴. Si le père de

1. Voir le tableau n° 1, à l'appendice II.

2. Voir le tableau n° 2, à l'appendice II.

3. KING et ANGI, « Language and Secondary School Success », tableau n° v.

4. *Ibid.*, tableaux n°s VI et VII.

famille exerce un métier peu coté dans l'échelle des professions, les enfants seront plus exposés à quitter l'école prématurément. Or, les pères francophones exercent, plus souvent que les autres, des métiers agricoles et se retrouvent proportionnellement moins nombreux que les autres dans les professions libérales ou parmi les administrateurs¹. En dernier lieu, il faut dire que les enfants de familles nombreuses ont plus fortement tendance à abandonner leurs études avant terme. Plus de 50 % des élèves francophones venaient de familles de cinq enfants et plus, mais 25 % seulement pour les élèves des deux autres groupes². Il n'y a pas relation de cause à effet entre la langue parlée au foyer et l'existence de ces traits socio-économiques mais ils se retrouvent beaucoup plus souvent, et ils sont plus prononcés chez les francophones. Les résultats de l'enquête Carnegie, en indiquant que la grande majorité des élèves francophones se situent dans les catégories socio-économiques inférieures, expliquent en partie seulement leur dossier scolaire moins reluisant³. Ainsi, 58 % des francophones, en neuvième, étaient issus de familles de cinq enfants et plus, en regard de 26 % chez les anglophones et 23 % chez les élèves du troisième groupe⁴. Cinq ans plus tard, en treizième, alors qu'un grand nombre de francophones avaient abandonné l'école, 49 % de ceux qui continuaient venaient de foyers comptant au moins cinq enfants⁵. Il aurait fallu que ce pourcentage fût beaucoup moindre pour que le nombre d'enfants des foyers francophones puisse être un facteur explicatif important du taux élevé d'abandon des études.

227. On ne peut non plus prétendre, d'après les données recueillies, que l'attitude des élèves ou de leurs parents à l'égard de l'instruction rende compte de la médiocrité du dossier scolaire des francophones. Il est bien certain que l'importance que les uns et les autres attachent à l'instruction influe sur le succès de l'élève et sur sa décision de poursuivre ou d'abandonner ses études, et que leur condition socio-économique — le degré d'instruction des parents, par exemple, — affecte leur attitude. Mais d'autres éléments aussi contribuent à la modeler. L'enquête a démontré qu'en neuvième, trois élèves sur quatre (la proportion était la même chez tous les groupes⁶) prévoyaient terminer leurs études secondaires. L'optimisme des parents n'est peut-être pas aussi marqué mais, d'un groupe à l'autre, il n'y a pas de différence d'attitude notable. Les francophones, parents et élèves, se distinguent quelque peu des deux autres groupes face aux projets d'avenir, une fois

Les attitudes
ne sont pas
un facteur
d'abandon

1. *Ibid.*, tableau n° IV.

2. *Ibid.*, tableau n° IX.

3. *Ibid.*, tableaux n°s IV à IX, et XLVIII à XCV.

4. *Ibid.*, tableau n° IX.

5. *Ibid.*, tableau n° XCV.

6. Voir le tableau n° 3 à l'appendice II du présent livre.

le secondaire terminé : une plus forte proportion d'entre eux opte pour l'enseignement professionnel ou la recherche immédiate d'un emploi plutôt que pour les études universitaires.

Facteurs
scolaires

228. Il nous faut donc considérer de plus près les causes proprement scolaires. Nous avons déjà vu qu'en neuvième les francophones se sont classés loin derrière les deux autres groupes aussi bien aux tests d'aptitude scolaire qu'aux épreuves d'anglais et de mathématiques. Quelle que soit l'explication que l'on donne de ces résultats, il est permis de penser que les francophones font face à des difficultés dont les causes sont proprement scolaires et que ces difficultés se perpétueront tout au long de leurs études secondaires. L'analyse des données de l'enquête confirme notre hypothèse. Chez les élèves des deux autres groupes qui ont obtenu des résultats semblables dans les tests, le taux d'abandon en cours d'études est également fort élevé. Dans la mesure où les résultats de ces tests en neuvième expliquent le dossier scolaire des francophones tout au long du secondaire, il nous faut revenir à la question suivante : pourquoi n'ont-ils pas fait mieux lors de ces tests ? Deux facteurs paraissent particulièrement importants : l'enseignement dispensé par l'école séparée « bilingue », et la difficulté d'adaptation à l'école secondaire publique. Mais cette explication reste insuffisante, car le classement des francophones établi d'après les résultats des tests ne serait pas sensiblement modifié par les résultats obtenus tout au long des cinq années d'études secondaires. On ne peut donc nier qu'il existe une relation entre ces épreuves et les résultats scolaires subséquents, mais il ne faudrait pas non plus y voir l'explication définitive de la médiocrité du dossier scolaire des francophones.

L'appréciation
par les
professeurs

229. Nous avons parlé jusqu'ici des antécédents, de l'attitude et du rendement scolaire des élèves. Voyons maintenant, d'après l'enquête Carnegie, l'évaluation que les maîtres faisaient de leurs élèves. Leurs commentaires portaient sur les points suivants : constance au travail, esprit de coopération, application, endurance physique, énergie et chances de terminer la treizième. Dans chaque cas, les francophones se sont invariablement classés après les anglophones, lesquels venaient derrière les élèves de langues autres que l'anglais et le français. Il n'est pas facile d'évaluer avec justesse des jugements aussi subjectifs. Si l'on en croit l'appréciation des professeurs, les francophones seraient généralement dépourvus de certaines des qualités qui favoriseraient les bonnes études. N'y a-t-il pas lieu cependant de se demander si, compte tenu des traits culturels particuliers des francophones, les professeurs les ont jugés à partir de normes justes et appropriées ? L'analyse des données indique que la question est pertinente. On voit par exemple que s'il y a, pour le groupe anglophone et les élèves du troisième groupe, une corrélation étroite entre ces appréciations et le taux de persévérance dans la

poursuite des études secondaires, la corrélation est plus faible dans le cas des francophones.

230. La corrélation plus faible que nous venons de signaler touchant les francophones n'est qu'un exemple de ce qui se révèle une règle générale. Lorsque nous avons examiné la corrélation entre, d'une part, l'évolution de l'élève au cours de ses études secondaires et, d'autre part, les facteurs socio-économiques, les attitudes, et les résultats des tests d'aptitude et de rendement scolaire, nous avons constaté qu'elle n'était jamais aussi étroite chez les francophones que dans les deux autres groupes¹. Même lorsque nous avons comparé les résultats des tests d'anglais et de mathématiques subis en neuvième, aux notes obtenues dans ces matières ou encore aux résultats des mêmes tests en dixième ou en onzième, la corrélation était beaucoup plus faible chez les élèves francophones. Une conclusion se dégage donc de toutes ces analyses : les facteurs généralement associés au succès des élèves du second degré n'ont pas la même valeur d'indication pour les francophones que pour les élèves des deux autres groupes linguistiques.

231. Nous avons eu confirmation de cette conclusion en comparant par l'analyse à plusieurs variables discriminantes, les trois groupes entre eux, afin de déterminer quels éléments les différencient. En comparant par exemple les francophones aux anglophones, nous avons découvert que, tout au long des cinq ans, les facteurs qui les distinguaient le plus les uns des autres, et cela de façon constante, étaient : la cote d'endurance physique et d'énergie attribuée par les maîtres, l'âge, leurs idées sur les projets d'études faits pour eux par leurs parents, et leurs résultats à l'un des tests de mathématiques (CMAT III). En comparant d'autre part les francophones aux élèves du troisième groupe, nous avons constaté que les facteurs de différenciation les plus constants étaient : l'esprit de coopération, l'endurance physique et l'énergie, la profession du père, les projets d'études que les parents font pour leurs enfants. Comme nous retrouvons tout au long de ces cinq ans les mêmes écarts, à propos des mêmes facteurs, il est permis de croire que les différences entre ces groupes sont demeurées à peu près constantes durant

Le comportement
des francophones
est moins
prévisible

1. La corrélation entre le nombre d'années passées à l'école secondaire et le résultat obtenu dans chacun des tests d'aptitude aussi bien que de rendement, est beaucoup plus étroite chez les anglophones et chez ceux qui parlent une langue autre que l'anglais et le français, que chez les francophones. On n'a relevé que deux cas où cette affirmation ne se vérifiait pas. En calculant la corrélation entre le nombre d'années passées à l'école secondaire, d'une part, et l'âge au moment de la première année d'école, ou l'âge à l'époque de l'enquête Carnegie, d'autre part, on a constaté que les élèves plus âgés avaient tendance à abandonner l'école plus tôt. C'est le fait des anglophones plus que des francophones, mais la corrélation est plus marquée pour ces deux groupes que pour le troisième. Le rapport entre l'âge de l'élève et son succès scolaire s'explique probablement par le fait que l'élève plus âgé que ses compagnons est davantage porté à quitter l'école; cette tendance est plus marquée si l'élève a doublé une classe à l'élémentaire. Pour une raison ou une autre, ceci se vérifie moins chez les élèves du troisième groupe. À cette exception près, les corrélations touchant les francophones sont plus faibles.

toute cette période. Si l'on observe en outre que les départs n'ont pas modifié les rapports entre les trois groupes, il faut bien conclure qu'aucun des facteurs mentionnés n'explique qu'on trouve chez les francophones le taux d'abandon le plus élevé.

Autres
explications
possibles

232. D'autres hypothèses s'offrent à l'esprit, qui expliqueraient peut-être le comportement en apparence peu conséquent du groupe francophone ; mais l'enquête Carnegie ne nous fournit aucune donnée sur quoi les appuyer. Par exemple, il se peut qu'il y ait un lien entre l'appartenance religieuse de l'élève et ses résultats scolaires. On peut supposer, sans risque d'erreur, que les anglophones appartiennent à différentes confessions religieuses et que les francophones sont, en très grande majorité, catholiques. Mais il est également vraisemblable qu'une proportion importante des élèves du troisième groupe sont catholiques¹. Il est donc peu plausible que l'appartenance religieuse des francophones puisse expliquer leur taux élevé d'abandon des études. Il est regrettable que l'enquête ne se soit pas préoccupée de savoir si l'élève venait d'une école élémentaire « bilingue » ou anglophone, séparée ou publique. On peut évidemment présumer que la majorité des francophones sortaient d'une école « bilingue » séparée ; mais il y aurait eu grand profit à comparer le dossier scolaire des élèves des écoles « bilingues » à celui des enfants des écoles séparées de langue anglaise, pour ensuite comparer ceux-ci aux jeunes qui viennent de l'élémentaire public. Reste l'hypothèse selon laquelle l'apparente impossibilité de prévoir le rendement scolaire des francophones serait à rattacher de quelque façon à leurs études dans les écoles séparées « bilingues ».

Le facteur
culturel

233. On doit également se demander si le patrimoine culturel des francophones n'est pas à la source des écarts constatés puisque ni la religion ni la langue n'en rendent compte, comme en témoigne le succès remarquable des élèves du troisième groupe, celui de langue autre que l'anglais et le français. Le fait que la minorité francophone soit la seule à avoir ainsi préservé son identité culturelle est certainement révélateur. Depuis des générations, elle a survécu comme groupe distinct, non seulement par sa langue et sa foi, mais parce qu'elle forme une société dont les institutions et les associations contribuent à nourrir et renforcent une conception de la vie qui lui est propre. D'autres groupes minoritaires ontariens s'efforcent aussi de

1. D. G. MACEachern, *Twenty Questions : A Quick Look at 90 000 People*, (Carnegie Study of Identification and Utilization of Talent in High School and College, Bulletin n° 1) Toronto, Ontario College of Education, 1960. Les langues parlées par les membres du troisième groupe étaient, dans l'ordre, l'allemand, l'ukrainien, le polonais, le hongrois, le yiddish et le slovaque. Tous ces groupes, sauf le yiddish, comprennent probablement une proportion importante de familles catholiques ; certains sont presque entièrement catholiques.

conservé leur héritage culturel, mais on reconnaît que nuls mieux que les Franco-Ontariens n'ont réussi à créer un milieu culturel aussi nettement caractérisé. C'est là, à n'en pas douter, qu'il faut chercher la cause profonde de la singularité des francophones, telle qu'elle ressort de l'enquête Carnegie.

234. On ne peut sérieusement douter que les Franco-Ontariens aient des sentiments partagés à l'endroit du système scolaire de leur province. L'enquête Carnegie nous a appris que, tout autant que ceux des deux autres groupes, parents et élèves francophones jugent qu'une instruction secondaire est souhaitable ; mais ce sentiment ne doit pas nous empêcher de percevoir la sourde méfiance que nombre d'entre eux entretiennent à l'égard de l'école publique, dans son état actuel. Pour les anglophones, l'école de langue anglaise ne contredit aucune de leurs valeurs, pas plus qu'elle ne le fait, sans doute, pour les parents du troisième groupe, pour qui l'anglais est la langue de l'Ontario. Les catholiques de langue anglaise, s'ils sont acquis à l'idée que l'éducation est importante, ont peut-être certaines craintes à l'égard de la neutralité religieuse de l'école publique ; mais seuls les Franco-Ontariens ont à craindre sur le double plan religieux et linguistique. L'école publique de langue anglaise est le lieu où s'affrontent irrémédiablement l'instruction qu'ils doivent acquérir et l'identité culturelle qu'il leur faut préserver. À tort ou à raison, ils voient dans l'école publique une menace pour cette identité.

235. Leur ambivalence sera probablement renforcée par certaines de leurs expériences à l'école secondaire. Notre analyse de l'enquête Carnegie nous porte à croire que les normes implicitement admises dans ces écoles ne conviennent aucunement aux francophones. Nous avons déjà mentionné la cote d'appréciation que les maîtres ont attribuée aux francophones : elle est nettement inférieure quant à la constance au travail, l'application et l'endurance physique. Nous avons également souligné que la corrélation entre ces évaluations et les résultats scolaires est moins étroite dans le cas des francophones. On peut se demander, pour les mêmes raisons, si les tests d'aptitude et de rendement ne sont pas eux aussi conçus selon des normes qui ne s'appliquent pas aux élèves francophones. N'est-il pas révélateur, du reste, que ces épreuves aient été rédigées en anglais et qu'on ait cru, sans y réfléchir davantage, qu'elles convenaient aussi bien aux élèves formés dans les écoles « bilingues » qu'aux enfants des écoles anglaises. On peut croire que le problème est culturel aussi bien que linguistique. Comparer entre eux différents groupes culturels pose un problème fort complexe, car l'acquis intellectuel de chacun se colore de sa culture et de ses institutions. Même si les tests sont traduits avec soin, les résultats ne sont pas nécessairement comparables. C'est ainsi

qu'en Afrique du Sud, par exemple, on soumet les élèves qui parlent l'afrikaans et ceux de langue anglaise à des tests différents, même aux épreuves non verbales. Faut-il conclure à la supériorité d'un groupe parce qu'il a obtenu une meilleure moyenne ? ou que les questions étaient plus faciles parce qu'elles correspondaient davantage à la spécificité de sa culture ? Les spécialistes ne s'accordent pas sur l'interprétation des résultats. Il faut surtout retenir de cet exemple l'ambiguïté des résultats de tests qui portent sur les aptitudes et le rendement d'élèves de milieux culturels différents¹. On ne peut évidemment attribuer les piètres résultats du groupe francophone, lors de l'enquête Carnegie, à des phénomènes d'ordre culturel ; par contre, ils peuvent nous aider à comprendre pourquoi on ne peut, à partir des résultats de ces tests, prévoir avec certitude le rendement scolaire des francophones. Cette analyse nous amène à conclure que les normes en vigueur dans le système scolaire de l'Ontario conviennent moins bien aux élèves franco-ontariens qu'aux autres.

Une réorientation
s'impose

236. C'est dire qu'il faut aborder les réformes de l'enseignement dans un esprit neuf, si l'on veut vraiment donner satisfaction à la minorité francophone. Les jeunes Franco-Ontariens ont à surmonter des handicaps d'ordre économique, ils ont obtenu de mauvaises notes aux tests d'aptitudes et de rendement : en cela, ils ne diffèrent pas d'un grand nombre d'autres élèves ontariens. Ils s'en distinguent toutefois en ce que leurs difficultés sont étroitement reliées à des facteurs d'ordre culturel. Pour que les francophones tirent parti de leurs études secondaires dans la même mesure que les autres élèves de la province, il faut d'abord dissiper leurs appréhensions à l'endroit du système d'enseignement et convenir de normes qui leur rendent justice.

237. Les nouvelles écoles élémentaires et secondaires devraient atténuer les méfiances des Franco-Ontariens à l'égard du système scolaire provincial. Mais changer la langue d'enseignement ne suffira pas. Traduire les manuels et autres instruments didactiques utilisés pour les anglophones serait méconnaître le patrimoine culturel des élèves. Ceux-ci ne sont pas des anglophones pour qui la connaissance du français serait fortuite et attribuable au hasard de la naissance. Il est nécessaire que les programmes des nouvelles écoles tiennent compte des différences de culture et il faudra convaincre les parents, rendus sceptiques par l'expérience du passé, que les nouvelles écoles ne menacent pas la survie de leur culture.

1. Voir H. P. LANGENHOVEN, *Intergroup Comparison in Psychological Measurement*, Pretoria (Afrique du Sud), Department of Education, Arts and Science (National Council of Social Research), 1963. L'auteur y décrit les expériences qui ont été faites en Afrique du Sud à l'aide de ces tests. Il soutient que l'écart entre les normes est imputable aux caractéristiques culturelles des deux groupes, car le rendement scolaire des uns et des autres ne reflète aucunement cette différence. Ses adversaires répliquent que le rendement scolaire n'est pas un indice valable.

4. Les enseignants

238. Pour que notre description du système scolaire de l'Ontario soit complète, il nous faut parler, au moins brièvement, de la formation et de la compétence des maîtres. Les maîtres jouent un rôle d'une importance toute particulière dans les écoles élémentaires « bilingues ». Tout en enseignant les matières du programme, ils doivent résoudre des problèmes de langue qui ne se posent pas aux autres enseignants de la province. Il ne suffit pas que leurs élèves étudient le français et les autres matières au programme, ils doivent en sus apprendre à maîtriser une deuxième langue. Aussi serait-il normal que les enseignants des écoles « bilingues » non seulement possèdent les mêmes brevets que ceux des écoles élémentaires de langue anglaise, mais en outre qu'ils aient une connaissance poussée des deux langues.

Des maîtres
spécialement
formés

239. En fait, la formation des maîtres des écoles « bilingues » est bien inférieure. Le ministère de l'Éducation n'accorde de brevet de première classe qu'aux candidats qui ont fait au moins une année d'étude en pédagogie après la treizième (*senior matriculation*) et, depuis peu, il ne décerne plus le brevet de deuxième classe qui sanctionnait une année d'études pédagogiques après la douzième (*junior matriculation*). En 1963, 95 % des instituteurs de l'enseignement élémentaire public avaient au moins un brevet de première classe, en regard de 68 % dans le système séparé de langue anglaise et, dans le système séparé « bilingue », de 45 %¹. La concentration des écoles « bilingues » en milieu rural n'explique pas cet écart proprement renversant, puisque l'on trouve la même situation dans les écoles « bilingues » d'Ottawa. En 1964, la situation était la suivante dans les écoles d'Ottawa : moins de 1 % des instituteurs de l'enseignement élémentaire public, et 6 % des instituteurs de l'enseignement élémentaire séparé de langue anglaise, possédaient un brevet de deuxième classe ; dans les écoles séparées « bilingues », on en trouvait 44 %².

Désavantage
des écoles
« bilingues »

240. On a voulu attribuer, tout au moins en partie, à la condition économique peu reluisante des écoles séparées, dans le passé, le degré inférieur des certificats que détiennent leurs enseignants. Mais elle n'explique en rien qu'il y ait une telle disparité entre les certificats que détiennent deux groupes de professeurs qui sont employés par la même commission scolaire.

241. De meilleurs appointements auraient peut-être attiré des instituteurs plus compétents ou incité ceux qui exercent déjà la profession à parfaire leur formation, mais l'efficacité de ce type de stimulant est somme toute limitée. Le véritable problème est ailleurs. Les instituteurs

Rareté des
diplômés

1. Voir l'étude effectuée pour la Commission par N. BAIRD, « Finances of Bilingual Elementary Schools in Ontario », tableau n° IV-3-b.

2. Selon les renseignements compilés par nos chercheurs, au cours de leur enquête sur la capitale fédérale.

se recrutent parmi les diplômés des écoles secondaires : la rareté des diplômés entraîne inévitablement la pénurie d'enseignants bien formés. Or nous avons souligné que très peu de Franco-Ontariens font leur treizième. Il ne faut donc pas s'étonner que les instituteurs des écoles « bilingues », forcément francophones, détiennent des certificats inférieurs puisque très peu de Franco-Ontariens font leur treizième. C'est une des bizarreries du système scolaire ontarien que les écoles élémentaires « bilingues », bien qu'elles soient censées faire partie de ce système, survivent pour ainsi dire en dépit de lui.

Conséquence
des études
secondaires
en anglais

242. Que l'enseignement dans les écoles secondaires publiques soit dispensé presque exclusivement en anglais ne contribue pas peu à cette disette d'instituteurs compétents. Il est clair que la formation qu'on y donne en anglais ne constitue pas la meilleure façon de se préparer à l'enseignement en français. Lors même que l'anglais serait sa langue seconde, il n'est pas exclu qu'au sortir du secondaire public le futur maître choisisse, s'y sentant mieux préparé, d'enseigner en anglais. Ceci explique peut-être que la majorité des enseignants des écoles « bilingues » ne viennent pas de l'école publique, mais des écoles secondaires privées où, on le sait, le français reste la langue d'enseignement¹.

Des conditions
d'admission
moins exigeantes

243. Non seulement le ministère s'en est-il remis presque exclusivement aux écoles privées du soin de fournir les instituteurs à ses écoles « bilingues », mais jusqu'à un certain point il les y a encouragées. Généralement, les écoles normales provinciales n'admettent que les étudiants qui ont fait la treizième, et pour eux le cours est d'un an. Peu d'écoles privées offrent la treizième. Le ministère a donc permis aux établissements de formation des futurs maîtres de l'enseignement « bilingue », d'accepter les élèves de douzième dans un cours de deux ans. Il n'y a pas longtemps encore, on pouvait suivre dans ces écoles normales un cours d'un an sanctionné par un brevet de deuxième classe. Il n'est donc pas étonnant de trouver, dans les écoles « bilingues », si peu de professeurs qui détiennent le brevet de première classe. Des exigences moins rigoureuses ont permis, sinon encouragé, la formation de maîtres moins qualifiés pour les écoles « bilingues ».

244. La formation donnée aux maîtres des écoles « bilingues » ne pouvait qu'isoler davantage celles-ci du système scolaire provincial. Il n'est ni impossible ni rare de rencontrer des enseignants qui, après avoir fait tout leur cours élémentaire dans une école « bilingue », y sont restés pour la neuvième et la dixième avant d'aller faire leurs onzième et douzième dans un établissement privé ; ils ont ensuite fait un an d'école normale bilingue et ont complété le cycle en revenant enseigner dans une

1. Voir « Les écoles secondaires privées franco-ontariennes », mémoire présenté au gouvernement de l'Ontario, en décembre 1966, par la Commission d'étude de l'Association des écoles secondaires privées franco-ontariennes. À la page 24, on trouve des statistiques sur les élèves de ces établissements qui s'inscrivent aux écoles normales bilingues.

école élémentaire « bilingue ». La décision récente d'exiger de l'élève de douzième deux ans d'école normale bilingue, ne brisera pas ce cycle, mais au moins elle élimine le malheureux brevet de deuxième classe. L'isolement des écoles « bilingues » se retrouve également dans le système d'inspection, puisque les inspecteurs d'écoles « bilingues » sortent ordinairement des rangs de ceux qui enseignent dans ces mêmes écoles.

245. Les nouvelles écoles élémentaires et secondaires permettent d'espérer en un avenir meilleur. Il est probable que d'ici une dizaine d'années, les nouveaux enseignants auront fait leurs études secondaires en français. Mais il faudra un certain temps avant que les programmes qui s'appliqueront à ces écoles aient subi les transformations qui s'imposent ; et pendant des années encore, la plupart des maîtres viendront des écoles primaires « bilingues » et des écoles secondaires privées d'aujourd'hui. On ne saurait remédier à toutes les carences de l'enseignement franco-ontarien par une simple autorisation officielle de l'instruction en français ; il faudra aussi rehausser le niveau de compétence des maîtres et réduire l'isolement où se trouvent les écoles de langue française par rapport au système scolaire provincial.

5. Les universités

246. Les trois degrés de l'enseignement — l'élémentaire, le secondaire, l'universitaire — s'enchaînent harmonieusement pour constituer un système complet. Le parcours que doivent suivre les francophones en Ontario est plus accidenté, car en passant de l'élémentaire au secondaire public ils doivent abandonner leur langue maternelle et emprunter l'anglais jusqu'à la fin de la treizième, pour ne la retrouver qu'à l'université. L'Ontario possède maintenant deux universités bilingues : l'Université d'Ottawa et l'université Laurentienne, qui toutes deux reçoivent une aide financière du gouvernement.

247. L'université Laurentienne a été fondée en 1960 dans le but de doter le nord de l'Ontario d'un établissement important, voué à l'enseignement supérieur, qui soit bilingue et laïque. L'Université de Sudbury, un établissement catholique, et le collège Huntingdon, de l'Église Unie, ont signé un accord de fédération avec elle la même année et, en 1963, le collège anglican Thornaloe s'est joint à la fédération. L'université Laurentienne définit ainsi sa mission culturelle : « ... sauvegarder et favoriser l'épanouissement des langues et des cultures françaises et anglaises », et aspire à devenir « un foyer où les théories et les techniques de la collaboration entre cultures peuvent être mises à l'essai et inculquées à la future élite de notre société canadienne¹ ». L'administration

L'université
Laurentienne

1. UNIVERSITÉ LAURENTIENNE, *Annuaire 1965-1966*, p. 20. Cité par LOUIS PAINCHAUD dans l'étude qu'il a effectuée pour la Commission, « Description du bilinguisme et du biculturalisme de trois universités », p. 67.

est bilingue et les publications se font dans les deux langues. Les étudiants francophones forment présentement moins d'un cinquième des effectifs, et leur importance proportionnelle diminue¹. Par voie de conséquence, on trouve un nombre de matières de plus en plus grand qui s'enseignent exclusivement en anglais surtout au niveau supérieur, et dans certaines disciplines². Les francophones ne sauraient donc profiter pleinement de l'enseignement qui s'y donne s'ils ne sont pas bilingues. Quant aux anglophones, le fait de pouvoir suivre tous les cours en anglais ne favorise pas leur apprentissage du français.

L'Université
d'Ottawa

248. À l'Université d'Ottawa, la pratique du bilinguisme et la cohabitation des deux cultures remontent à plus d'un siècle. L'administration est bilingue et la population étudiante se partage presque également entre francophones et anglophones. La langue d'enseignement varie suivant les facultés et même suivant les départements. Certains domaines sont particulièrement « francophones » : les arts, les sciences sociales, les sciences domestiques, le droit civil. En sciences pures, en médecine et en droit, section *common law*, l'enseignement se donne presque exclusivement en anglais. Ailleurs, en psychologie par exemple, il existe des sections parallèles anglaises et françaises³. Les études supérieures (maîtrise, licence, doctorat) occupent une place importante à l'Université d'Ottawa. Dans certains départements — français, histoire, géographie — les candidats au doctorat peuvent orienter leurs travaux dans les domaines de la civilisation canadienne-française grâce aux programmes spéciaux conçus à cette fin. L'université a mis sur pied, en 1958, un centre de recherche en littérature canadienne-française doté d'archives et d'une bibliothèque de *canadiana*. Ce centre publie à l'heure actuelle cinq collections consacrées à la vie culturelle du Canada français.

249. L'Université d'Ottawa est bilingue dans son orientation générale, mais les étudiants ne peuvent y suivre n'importe quel cours dans leur langue maternelle. Cela pose un problème particulier aux francophones qui voudraient étudier la médecine ou les sciences infirmières, par exemple. Les francophones ne trouvent certainement pas dans les deux universités bilingues d'Ontario un enseignement universitaire en langue française aussi complet que celui que les trois universités anglophones du Québec dispensent à la communauté de langue anglaise dans sa langue⁴.

1. Voir le tableau n° 4 de l'appendice II.

2. Voir le tableau n° 5 de l'appendice II.

3. Voir le tableau n° 6 de l'appendice II.

4. L'Université d'Ottawa a également participé à l'expansion de l'enseignement en français en s'affiliant plusieurs établissements privés d'enseignement en Ontario, en Saskatchewan, en Alberta et au Québec : le collège Bruyère et le Petit séminaire d'Ottawa, depuis 1925, le collège Notre-Dame (de 1932 à 1959), le Collège de Sudbury (de 1916 à 1928), le collège Mathieu, de Gravelbourg, depuis 1924, le collège Saint-Jean, d'Edmonton, depuis 1928, et le Collège de Rouyn (de 1954 à 1964).

Résumé

250. L'enseignement destiné aux Franco-Ontariens vise en principe à mettre à leur disposition des moyens de s'instruire comparables à ceux dont jouissent les anglophones ; il cherche à leur permettre d'acquérir une meilleure connaissance de leur langue tout en leur donnant l'occasion de bien apprendre l'anglais. À ces louables intentions n'ont pas correspondu malheureusement des moyens organiques qui les traduiraient dans les faits. Il est des circonstances où l'on a accordé aux francophones le traitement à part qu'exige la poursuite de ces objectifs, mais il en est d'autres où, ignorant résolument leur cas particulier, on les a confondus tout simplement avec le bloc anglophone. Ce qui est plus grave encore, c'est qu'il n'y a ni continuité ni coordination entre les degrés de l'enseignement. Bien que l'on reconnaisse de plus en plus la nécessité d'un système d'éducation mieux adapté aux besoins de la minorité de langue officielle, l'enseignement en français est loin de constituer, comme celui qui se donne en anglais, un ensemble harmonieusement structuré.

251. La législation nouvelle marque un changement considérable dans la politique scolaire. Les autorités provinciales se sont orientées vers la diversification des voies à l'échelon secondaire ; les porte-parole de la minorité francophone ont mis l'accent sur l'instruction dispensée dans la langue maternelle. Des écoles de langue française permettront de concilier ces deux objectifs. Maintenant que l'accord est fait sur la langue d'enseignement, il est possible de s'attacher à créer un enseignement en français qui par sa qualité et sa diversité n'ait rien à envier aux écoles de langue anglaise.

B. *Le Nouveau-Brunswick*

252. Le Nouveau-Brunswick mérite une place à part dans notre étude de l'éducation de la minorité linguistique. On pourrait difficilement considérer la minorité francophone de cette province — dont les Acadiens constituent l'essentiel des effectifs — comme une minorité au même titre que les Canadiens de langue française des autres provinces anglophones. Elle compte pour plus du tiers de la population de la province¹ et elle est très fortement majoritaire dans plusieurs comtés. Profondément marqués par leur histoire, les Acadiens forment une collectivité fort différente des francophones des autres provinces. Arrivés au pays en 1604, ils se trouvèrent presque aussitôt au cœur de cette guerre que se livrèrent la France et l'Angleterre pour la pos-

Les Acadiens

1. Rappelons ici que le recensement de 1961 a établi à 35 % la population de langue maternelle française du Nouveau-Brunswick, et à 38 % celle qui était d'origine française.

Un système
en évolution

session du Nouveau Monde et qui devait mener à leur déportation au XVIII^e siècle. Ils revinrent s'établir au pays, dénués de tout, malgré l'hostilité du milieu et au prix d'inimaginables sacrifices. Il ne faudra pas oublier cette sombre toile de fond en faisant l'examen de la situation de l'enseignement chez les Acadiens.

253. Les changements radicaux que subit aujourd'hui le système scolaire du Nouveau-Brunswick le rendent particulièrement digne d'intérêt. Mais le rythme rapide des transformations ne permet pas de dire avec certitude quel système sortira de cette gestation. Déjà pourtant, malgré des déficiences et des retards dans la réalisation de certains projets, il semble se dessiner un système d'enseignement francophone allant de l'école élémentaire à l'université. Simultanément, les structures administratives et financières de l'enseignement dans toute la province subissent elles-mêmes leur petite révolution ; si bien qu'on ne peut que conjecturer sur la condition qui sera faite à la minorité linguistique et tout exposé trop détaillé risque donc d'être rapidement dépassé. Mais les grands traits du régime d'enseignement en langue française dans la province semblent assez clairement dessinés pour les fins qui nous intéressent, même si quelques-unes de nos conclusions peuvent être sujettes à révision.

1. Écoles élémentaires

Les décisions
appartiennent
à la majorité
locale

254. La plupart des élèves francophones du Nouveau-Brunswick font leurs classes élémentaires dans leur langue maternelle. Dans les localités à forte majorité acadienne, l'école publique a probablement toujours été de langue française mais nous ne pouvons l'affirmer, faute de statistiques précises, le ministère de l'Éducation n'identifiant pas les écoles selon la langue d'enseignement. Par contre, dans les milieux où ils étaient en minorité, ils ont dû mener des batailles longues et harassantes pour obtenir un enseignement en français des autorités locales, de qui dépend la décision. Le ministère permet un tel enseignement, mais aucune loi ne l'assure. À Moncton, où la population est au tiers acadienne, les premières classes francophones dans les écoles publiques remontent à 1909, et la première école élémentaire publique de langue française, à 1923. À Fredericton, la première école publique « bilingue » a été créée en janvier 1967¹ ; l'en-

1. En 1963, les Acadiens de Fredericton demandèrent qu'on réserve pour les élèves francophones, de la première à la troisième, une des nouvelles classes prévues pour cette année-là : un professeur bilingue enseignerait selon le programme en usage dans les écoles provinciales de la minorité. La commission scolaire refusa. Subséquemment, la Société nationale des Acadiens organisa une souscription pour réunir les fonds nécessaires à la création, en 1966, d'une école francophone privée. Voir l'étude effectuée pour la Commission par H. G. THORBURN, « The Political Participation of the French-speaking Population of New Brunswick », p. 77.

seignement des quatre premières années s'y donne en français. Saint John devrait avoir la sienne à l'automne de 1968. Pour obtenir que l'enseignement élémentaire leur soit dispensé dans leur langue, les Acadiens ont donc dû compter sur leur force, là où ils étaient en majorité, ou sur le consentement de la majorité anglophone, dans les localités où ils formaient la minorité.

255. Aujourd'hui on peut dire que, grâce à leurs écoles, les jeunes Acadiens s'instruisent dans une ambiance surtout française. Tel n'était pas le cas avant les années 50, puisque le but avoué de ces écoles était d'amener les élèves à faire leurs études en anglais. Cet objectif n'était pas toujours clairement formulé, mais deux exemples nous fondent à le retenir : tous les manuels, sauf ceux du cours de français, étaient rédigés en anglais ; tous les élèves qui voulaient entreprendre des études secondaires devaient passer par l'école publique, exclusivement anglaise. Depuis 20 ans, la politique officielle s'est modifiée puisque, sauf ceux du cours d'anglais, presque tous les manuels sont maintenant en français — bien qu'un bon nombre d'entre eux soient traduits de l'anglais. Les professeurs enseignent en français et l'élève peut subir ses examens dans sa langue maternelle. Les écoles de langue française se distinguent des écoles de langue anglaise principalement en ce qu'on y commence l'étude de l'anglais dès la première année, alors que les élèves anglophones n'étudient le français qu'à partir de la cinquième. Les francophones sont donc soumis au même programme d'études que les autres écoliers de la province, mais on exige en plus qu'ils acquièrent une meilleure connaissance de la langue seconde.

Les attitudes
évoluent

256. Comment expliquer que dans la conception officielle de l'école « bilingue », le français ait supplanté l'anglais comme langue principale ? La réponse n'est pas simple. Car si l'on avait voulu que l'enseignement donné en anglais aux Acadiens eût quelque efficacité, il aurait fallu établir des programmes, rédiger des manuels, et préparer des examens qui eussent tenu compte de leur situation propre ; il aurait fallu également former les enseignants en conséquence. De telles mesures n'ont jamais été prises.

257. Les professeurs des écoles acadiennes, presque toujours Acadiens eux-mêmes, s'adressaient naturellement à leurs élèves en français. La détermination que mettaient les parents à préserver la langue maternelle de leurs enfants ne pouvait qu'encourager l'usage du français à l'école. Il était donc chimérique, dans une telle situation, de penser se servir de l'école élémentaire pour préparer les Acadiens à l'école secondaire anglophone. En acceptant que l'enseignement leur soit donné en français, les autorités n'ont fait que se plier aux exigences des faits. La première étape d'une réforme de l'éducation

pour les Acadiens devait être de leur donner un enseignement qu'eux-mêmes jugeraient acceptable. Il faut peut-être voir dans la reconnaissance, depuis quelques années, d'écoles élémentaires de langue française, le signe que les autorités comprennent mieux la nécessité de rehausser le niveau d'instruction des Acadiens, et acceptent plus qu'avant leur désir de conserver leur langue.

2. Écoles secondaires

Autorisation
d'enseigner
en français

258. Les écoles secondaires bilingues étant de création récente au Nouveau-Brunswick, il est plus difficile de formuler des observations de portée générale à leur sujet. Il y a 20 ans, s'il arrivait qu'on groupât les francophones dans des classes à part, ils devaient, sauf rares exceptions, employer les mêmes manuels et subir les mêmes examens que leurs condisciples de langue anglaise ; l'anglais était — officiellement du moins — la langue d'enseignement pour tous. Depuis, des mesures importantes ont été prises en vue de permettre aux francophones de faire toutes leurs études dans leur langue maternelle. En 1949, par exemple, on adoptait de nouveaux manuels pour l'enseignement du français à l'échelon secondaire aux Acadiens ; un an plus tard, on mettait au point un programme d'anglais conçu à leur intention. En 1959, on autorisait l'enseignement de l'histoire en français, on approuvait un manuel en usage au Québec, et l'on permettait l'usage du français à l'examen. En 1965, le ministère de l'Éducation annonçait que les mathématiques et les sciences seraient incluses dans les matières qu'on peut enseigner en français, la décision dernière étant laissée aux autorités dans chaque localité. Cette évolution nous pousse à penser que le Nouveau-Brunswick est à mettre au point un programme destiné aux écoles secondaires bilingues, où le français serait la langue dominante, tant pour les manuels et les examens que dans l'enseignement de tous les jours.

259. Il n'est pas facile de décrire avec rigueur une situation qui se transforme si radicalement et si rapidement. En nombre d'écoles, on a enseigné en français avant même qu'il existe des manuels agréés en langue française ; ailleurs, par contre, les commissions scolaires ont montré peu d'empressement à adopter le nouveau programme en français. Pour mieux comprendre la portée et la signification des transformations en cours, attachons-nous à voir comment les choses se passent dans une localité précise.

Le cas de
Moncton

260. À Moncton, il y a dix ans, les élèves entrant au secondaire public après leurs études élémentaires ne pouvaient compter recevoir un enseignement bilingue, la commission scolaire n'ayant pas encore accepté d'enseigner le français et l'anglais à ses élèves bilingues selon

les programmes spéciaux approuvés par le ministère. Le seul choix offert aux jeunes francophones de Moncton était entre l'école secondaire publique et l'établissement privé : pour les garçons, un collège classique fondé en 1943, le collège l'Assomption, et pour les filles, le collège Notre-Dame d'Acadie, installé à Moncton depuis 1949. Dans leurs sections générale et commerciale, tous deux suivaient le programme de la province au niveau secondaire. Ces collèges avaient été créés pour répondre au besoin d'un enseignement confessionnel dispensé principalement en français¹.

261. Depuis lors sont survenus des changements considérables. Des classes bilingues s'ouvraient dans une école secondaire publique en 1960, et dans une deuxième l'année suivante. Dorénavant, les francophones pouvaient suivre dans leur langue les programmes de français, d'anglais et d'histoire conçus pour les classes bilingues et, grâce à leurs professeurs francophones, obtenir en français les explications qu'ils pourraient souhaiter dans les autres matières. En 1963 s'ouvrait l'école secondaire Vanier, une nouvelle école où les élèves de langue française peuvent étudier dans leur langue toutes les matières que le ministère permet d'enseigner en français. On saisit mieux la portée de ce fait nouveau en constatant que deux ans plus tard, le ministère de l'Éducation autorisait l'usage d'un manuel de physique en français et permettait, à titre d'expérience, que l'examen écrit soit rédigé en français. En regroupant les élèves francophones, la création de cette école secondaire bilingue a fait ressortir avec plus de clarté leurs besoins spécifiques et permis de faire l'essai de nouveaux programmes mieux adaptés.

262. On peut d'ailleurs mesurer l'importance de la création de l'école Vanier par les répercussions qu'elle a eues sur les deux collèges privés de Moncton. Dès lors qu'une école secondaire publique enseignait en français la plupart des matières au programme, l'une des principales raisons d'être de ces collèges privés disparaissait, d'autant plus que la plupart des enseignants de l'école Vanier sont des catholiques, même si elle n'est pas confessionnelle. En 1964, le collège l'Assomption a fermé ses portes et le collège Notre-Dame d'Acadie a cessé de donner l'enseignement secondaire en 1967². Ces événements nous portent à croire que le système scolaire public répond de mieux en mieux aux aspirations des Acadiens de Moncton.

1. Construit sur l'initiative des paroisses francophones de Moncton, le collège l'Assomption a été financé grâce aux contributions spéciales de ces paroisses, ainsi que par les droits versés par les élèves. La construction du collège Notre-Dame d'Acadie est due aux Sœurs de Notre-Dame du Sacré-Cœur, et le coût en a également été en partie défrayé par les droits de scolarité. Les deux établissements ont de plus touché des subventions pour leur enseignement au niveau secondaire supérieur.

2. Il faut aussi noter que depuis la création de l'Université de Moncton, ces collèges n'avaient plus aucune raison de maintenir les classes d'enseignement supérieur.

263. Il subsiste toutefois de sérieuses limitations aux possibilités offertes aux francophones du niveau secondaire, même à Moncton. L'école Vanier dispense bien un enseignement conduisant à l'université, en plus d'un cours général de quatre ans et du cours commercial. Mais il ne s'y donne ni enseignement qui prépare aux carrières techniques et industrielles, ni cours de sciences domestiques. Dans ces domaines les Acadiens sont forcés de fréquenter des écoles où les cours sont donnés en anglais. Il n'y a pas qu'à Moncton, d'ailleurs, où ils sont privés d'enseignement technique et professionnel dans leur langue. La province a créé cinq écoles régionales d'enseignement technique, destinées aux élèves qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, où tout est en anglais, en principe : programmes, manuels, cours. Prenons le cas de l'Institut de technologie du Nouveau-Brunswick, à Moncton, qu'on nous a cité : dans une classe où 23 élèves étaient francophones, tout se faisait en anglais¹. L'Institut de Bathurst, où 80 % des élèves sont francophones, fait exception : une bonne part de l'enseignement s'y donne en français, même si les manuels sont en anglais.

Faibles
résultats
des Acadiens

264. Les modifications apportées au cours secondaire ont été sans doute inspirées, entre autres, par l'inquiétude grandissante devant le taux élevé d'abandon des études chez les Acadiens et par les piètres résultats de ceux qui persévéraient jusqu'à la fin du cours. Nous l'avons dit plus haut, il est impossible de tirer des conclusions fermes en comparant le rendement d'élèves de groupes culturels différents, à cause de l'effet sur eux des facteurs d'ordre socio-économique. Les résultats des examens écrits auxquels le ministère soumet tous les élèves, à la fin de leurs études secondaires, peuvent au moins fournir un indice. Les examens sont conçus et corrigés au ministère et, dans bien des matières, anglophones et francophones subissent le même examen. Il ne s'agit pas de tests de rendement normalisés au sens où l'entendent les psychotechniciens, mais ces examens sont vraiment très importants, puisque les résultats de l'élève décideront dans une large mesure de son diplôme d'études secondaires, de son admissibilité à l'université et de son droit à la bourse d'études universitaires. C'est pourquoi il est éclairant de comparer les résultats des anglophones et des francophones.

265. Une telle comparaison a été faite, pour les années 1959 à 1961, dans une thèse de maîtrise en pédagogie présentée à l'Université du Nouveau-Brunswick en 1965². L'auteur classe les écoles, selon l'appartenance linguistique du groupe d'élèves prédominant, en anglo-

1. Mémoire présenté à la Commission par la Société l'Assomption.

2. JEAN-PIERRE MICHAUD, « Academic Standards of French-language High Schools of the Province of New Brunswick », thèse de maîtrise en pédagogie, Université du Nouveau-Brunswick, 1965.

phones, francophones ou mixtes, et compare les moyennes obtenues par les élèves de ces trois groupes d'écoles¹. Le tableau aurait été plus précis si l'auteur avait eu accès aux notes de chacun des élèves ; mais l'écart entre les écoles francophones et anglophones est tel que des statistiques plus détaillées n'auraient pas modifié la conclusion générale : les élèves des écoles francophones réussissent beaucoup moins bien que ceux des écoles anglophones. C'est en mathématiques et en sciences, matières où l'examen est le même pour tous, que l'écart est le plus grand. Dans l'examen de langue, les moyennes des francophones étaient supérieures à celles des anglophones. Toutefois, comme les deux groupes n'avaient pas été soumis au même examen, il est impossible d'en comparer les résultats. À tout prendre, la moyenne des francophones pour l'ensemble des matières était de beaucoup inférieure à celle des anglophones, en dépit de leurs notes plus élevées dans les épreuves de langue. Dans les écoles mixtes, où il est impossible de départager les francophones des anglophones, la moyenne dans chaque matière se situait entre celles des deux autres groupes². L'écart est particulièrement troublant lorsqu'on considère les certificats d'études avec distinction qui sont décernés aux élèves ayant obtenu au moins 75% de moyenne générale aux examens du ministère. Au cours des trois années qui ont fait l'objet de l'étude, une mention sur huit a été délivrée à un francophone. Si l'on se rappelle qu'au Nouveau-Brunswick plus d'un enfant sur trois est francophone, la disparité des résultats devient convaincante.

266. Les autorités provinciales sont tout à fait conscientes de l'adaptation des écoles secondaires en milieux acadiens. En 1963, le rapport de la « Commission royale sur la finance et la taxation municipale », présidée par E. G. Byrne, a fait état de la répartition inégale des services scolaires à travers la province et a souligné l'énorme disparité qui existait entre les services mis à la disposition des anglophones et ceux dont jouissent les francophones³. Dans la mesure où les ressources consacrées à l'éducation témoignent de sa qualité, la commission a démontré que les Acadiens recevaient une instruction inférieure.

Le rapport
Byrne

267. Malheureusement, il nous a été impossible de tirer des statistiques disponibles aucune conclusion ferme à ce sujet, car le coût de l'enseignement dans les écoles anglophones et les écoles « bilingues »

1. La distinction a pu se faire à partir de l'examen de langue, celui-ci n'étant pas le même pour les francophones et les anglophones. Les écoles mixtes sont celles où il s'est passé au moins deux examens de chaque série.

2. 1961 fut une année exceptionnelle ; la moyenne des écoles mixtes en mathématiques et en sciences surclasse celles des écoles anglophones et francophones. Voir MICHAUD, « Academic Standards », p. 69.

3. *Rapport de la Commission royale sur la finance et la taxation municipale au Nouveau-Brunswick* (ou *Rapport de la commission Byrne*), Fredericton, 1963, pp. 20-21, et 131-132.

n'est pas indiqué séparément dans les comptes publics. On peut tenter une approximation grossière parce que les deux groupes linguistiques sont concentrés dans des régions distinctes¹.

268. La dépense moyenne par élève est l'une des statistiques les plus révélatrices d'un système scolaire. En 1960, le coût par élève était de 147 dollars dans les trois comtés à majorité francophone alors qu'il était de 208 dollars dans les six comtés anglophones². Ces chiffres expriment tout l'écart qui sépare les écoles anglophones des écoles francophones et dont on trouve l'explication principale dans le fait que les comtés francophones sont des comtés pauvres. Les écoles des comtés francophones ont été les victimes du rendement plus faible de la taxe foncière et les subventions de la province n'ont pas rétabli l'équilibre ; bien plus, elles ont souvent favorisé des écoles déjà mieux pourvues. En 1961, les écoles des comtés à forte majorité francophone ont reçu en moyenne des subventions d'un peu moins de 40 dollars par élève, contre un peu plus de 55 dollars par élève versés aux écoles des comtés à forte majorité anglophone³. C'est donc à cause de leur pauvreté et non à cause de leur nature d'Acadiens, que les Acadiens ont consacré moins d'argent à l'éducation.

269. Ces comparaisons ne s'appliquent toutefois qu'à la période précédant ce qu'on pourrait appeler la révolution financière en cours dans le système d'éducation. Dans les grandes lignes, le gouvernement provincial a décidé de prendre en charge le coût de l'enseignement et d'assurer que partout dans la province, l'éducation réponde à des normes minimales. Le budget des écoles ne sera plus fonction des revenus de l'impôt foncier scolaire, ce qui permettra de combler le grand écart financier entre les écoles francophones et anglophones. Si la qualité de

1. Plus de 80 % de la population des comtés de Gloucester, Kent et Madawaska sont d'origine française, tandis que plus de 80 % de la population des comtés d'Albert, Carleton, Charlotte, Kings, Queens et York sont d'origine britannique. En établissant le coût de l'enseignement pour chacun de ces groupes de comtés, on obtiendrait aisément le coût moyen d'un élève francophone et celui d'un élève anglophone. Ces chiffres seraient d'autant plus éloquentes que plus de la moitié de la population du Nouveau-Brunswick vit dans ces comtés, et que la population des trois comtés à majorité francophone est sensiblement égale à celle des six comtés à majorité anglophone. On peut voir un autre indice de la valeur des statistiques dans le fait que les dépenses consacrées à l'enseignement dans les six autres comtés, là où la population est moins homogène, se situent entre les deux extrêmes que constituent les deux autres groupes de comtés. Au recensement de 1961, la population du Nouveau-Brunswick était de 597 936 habitants ; les trois comtés dont la majorité de la population était d'origine ethnique française comptaient 131 933 âmes, alors qu'il y en avait 151 497 dans les six comtés à majorité d'origine britannique. Si l'on tient compte de la langue maternelle plutôt que de l'origine ethnique, la proportion de francophones ou d'anglophones, dans chaque comté, est de plus de 80 %.

2. *Rapport* de la commission Byrne, p. 131, tableau n° 8.1.

3. *Ibid.*, p. 89, tableau n° 4.12. Dans ce tableau, on a supposé que chaque élève de la 7^e à la 12^e équivaut à un élève et demi du cours élémentaire. Les moyennes par élève que nous avons données pour les deux groupes de comtés ne sont pas pondérées.

l'enseignement dépend de l'argent qu'on y consacre, les jeunes Acadiens ne devraient plus être victimes des anciennes inégalités.

3. Les enseignants

270. L'attitude nouvelle des autorités provinciales, ainsi que les réformes financières entreprises, aideront à améliorer l'enseignement, mais le maître demeure l'élément central de toute réforme. Les futurs enseignants étant eux-mêmes le produit du système en place, on se butera au problème de leur donner une formation plus adéquate. Les écoles normales auront la tâche de combler les lacunes dues aux carences du système actuel d'enseignement. Au Nouveau-Brunswick, on s'est sérieusement penché sur le problème de la formation des maîtres destinés aux écoles de la minorité linguistique ; des améliorations ont déjà été apportées et d'autres changements sont en cours.

Qualité du
personnel
enseignant

271. La faiblesse des moyens financiers des écoles acadiennes a eu comme corollaire une formation pédagogique moins poussée de leur personnel enseignant, les commissions scolaires ne pouvant payer des salaires qui auraient attiré ou retenu les maîtres compétents. En 1961, près de 20 % des enseignants, dans les écoles des comtés acadiens, n'avaient pas de brevet permanent, alors que dans les comtés anglophones la proportion était d'un peu plus de 4 %¹. En outre, les classes francophones étaient passablement plus nombreuses, comptant en moyenne 26 élèves, contre 22 dans les comtés anglophones². Des classes plus nombreuses confiées à des maîtres moins qualifiés : voilà qui nous permet de conclure que l'enseignement n'est pas d'aussi bonne qualité. Pour compléter ce tableau, rappelons que les élèves acadiens doivent, en plus des matières prévues au programme des écoles anglophones, apprendre à maîtriser une deuxième langue : l'anglais.

272. Tout ne se ramène évidemment pas à des problèmes d'argent. Les maîtres des écoles de la minorité linguistique doivent avoir acquis une formation pédagogique appropriée. Il va de soi que la plupart d'entre eux sont des Acadiens, car peu d'anglophones possèdent la préparation voulue pour enseigner en français. Jusqu'à récemment, pour obtenir un brevet d'enseignement, il fallait deux années d'étude après le secondaire au Provincial Teachers' College de Fredericton. On a fait quelques efforts pour tenir compte des étudiants acadiens qui se destinaient à une carrière dans les écoles « bilingues » ; la moitié de leurs cours étaient en français et ils suivaient un cours spécial en méthodologie de l'anglais. Cette solution, dans le cadre du Teachers' College, ne s'est pas révélée vraiment satisfaisante. Les chefs de file

Une formation
insuffisante

1. *Ibid.*, p. 132, tableau n° 8.2.

2. *Ibid.*, p. 96, tableau n° 4.14. Ces chiffres ne s'appliquent qu'aux écoles rurales.

acadiens dans le domaine de l'éducation ont exprimé l'opinion que son insuccès vient de ce que les Acadiens, ne se sentant pas chez eux à Fredericton, n'aimaient guère y faire leurs études¹. De toute évidence, la formule ne répondait pas à leur attente, car elle n'attirait pas assez d'aspirants maîtres pour satisfaire aux besoins des écoles élémentaires francophones de la province. D'autre part, le succès que remportent les cours de perfectionnement, donnés durant l'été à l'intention des maîtres par les institutions francophones de la province, vient souligner l'importance d'un milieu culturellement familier.

273. La situation était plus déplorable encore au niveau secondaire, car tout l'enseignement du Teachers' College se donnait en anglais. Cela s'explique du fait que, selon la tradition, la langue d'enseignement des écoles secondaires était l'anglais et que malgré les gains du français dans les écoles secondaires « bilingues », le programme du Teachers' College n'avait pas encore été modifié en conséquence. Peu d'Acadiens optaient pour le cours préparant à l'enseignement secondaire ; les raisons de ce phénomène sont multiples. L'ambiance de Fredericton n'était pas moins anglophone pour eux, et ils devaient en outre rivaliser, dans des conditions inégales, avec leurs condisciples de langue anglaise. Peut-être faut-il aussi supposer que les élèves formés dans les écoles secondaires francophones n'avaient pas reçu une formation comparable, en certaines matières, à celle des autres étudiants du Teachers' College². Toutefois, ceux qui détenaient un diplôme universitaire n'avaient pas à s'y inscrire, car ils pouvaient obtenir leur brevet d'enseignant en suivant des cours d'été. Il convient de souligner que, dans les comtés francophones, le nombre des professeurs détenant un diplôme universitaire approchait, quand il ne la dépassait pas, la moyenne provinciale, alors que dans les six comtés à forte proportion anglophone, il ne l'atteignait pas³. Les écoles de langue française se trouvaient donc dans une situation paradoxale puisqu'elles comptaient parmi leur personnel à la fois une plus forte proportion d'enseignants sans brevet permanent et un plus fort pourcentage de diplômés d'université. On voit par là que le Teachers' College de Fredericton n'a pas répondu de façon satisfaisante aux besoins des écoles secondaires acadiennes.

Le rapport
Deutsch

274. Le gouvernement n'ignorait pas l'existence de ce problème. En 1962, la commission d'enquête sur l'enseignement supérieur au Nouveau-Brunswick, sous la présidence de John J. Deutsch, proposait la création d'une école normale sur le terrain même de la future Uni-

1. Mémoire présenté à la Commission par l'Association acadienne d'éducation du Nouveau-Brunswick.

2. Dans son mémoire, la Société l'Assomption consacre un chapitre au Teachers' College.

3. *Rapport* de la commission Byrne, p. 131, tableau n° 8.1. Les chiffres sont ceux de 1961.

versité de Moncton¹. Le gouvernement a officiellement agréé cette recommandation et les cours s'y donnent depuis l'automne de 1968. On espère de cette manière attirer plus de candidats acadiens à la profession d'enseignant, car un tel établissement est en mesure d'offrir un programme d'études adapté aux besoins propres des professeurs d'écoles acadiennes. Accessoirement, l'institution pourra accueillir des étudiants de langue française venus des autres provinces Atlantiques pour y recevoir la formation particulière nécessaire à l'enseignement à des francophones. Si l'expérience réussit, l'un des problèmes les plus graves de l'école acadienne sera en voie de disparaître, non seulement au Nouveau-Brunswick, mais dans l'ensemble de la région Atlantique.

4. *L'Université de Moncton*

275. L'Université de Moncton est l'un des éléments essentiels du réseau d'enseignement francophone en cours d'élaboration au Nouveau-Brunswick. La commission Deutsch en avait recommandé la création, en 1962, dans les termes suivants :

Une institution
essentielle

Il n'y a aucune raison de croire que les élèves des écoles secondaires francophones n'ont pas le même désir que leurs homologues anglophones de poursuivre des études supérieures. De fait, les renseignements que nous avons pu recueillir révèlent qu'une proportion à peu près égale d'anglophones et de francophones poursuivent leurs études supérieures, après le cours secondaire².

276. La commission Deutsch signalait également que très peu de francophones fréquentaient les universités de langue anglaise de la province. Au moment de l'enquête, on trouvait trois universités de langue française au Nouveau-Brunswick. L'université du Sacré-Cœur, à Bathurst, et l'université Saint-Louis, à Edmundston, étaient deux collèges classiques dirigés par les Eudistes. L'université Saint-Joseph de Moncton, dirigée par les Pères de Sainte-Croix, offrait, outre le cours classique, des cours de commerce, de sciences, de pédagogie et de génie. La commission prévoyait une rapide augmentation des effectifs de ces établissements : comme partout ailleurs, mais dans une proportion plus forte encore chez les Acadiens du Nouveau-Brunswick, le nombre de jeunes se dirigeant vers l'université après leurs études secondaires s'accroîtrait considérablement. Consciente que ni les communautés religieuses, ni les associations acadiennes ne pourraient faire face à cette éventualité, et assumer le coût de cette expansion avec leurs seules ressources, la commission recommandait que le gouvernement de la pro-

1. *Report of the Royal Commission on Higher Education in New Brunswick*, Fredericton, 1962, p. 94.

2. *Ibid.*, p. 52. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

Un rôle de
premier plan
dans la
formation
des maîtres

vince s'en chargeât. Elle recommanda expressément la création d'une nouvelle université, l'Université de Moncton, formée à partir des facultés de l'université Saint-Joseph ; les trois anciens établissements francophones ne dispenseraient plus que le cours classique. La charte de l'Université de Moncton a été octroyée en 1963 ; elle peut donc à l'avenir jouer le même rôle, pour les francophones, que l'Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton, pour les anglophones.

277. Ainsi, la nécessité d'un enseignement universitaire approprié aux besoins particuliers des francophones recevait une reconnaissance officielle dans l'établissement de l'Université de Moncton. La construction de la cité universitaire n'est pas encore achevée, mais déjà on voit se dessiner le rôle de premier plan qu'elle est appelée à jouer dans l'éducation des Acadiens : les maîtres des écoles élémentaires et secondaires y seront formés ; il est maintenant possible, dans le système scolaire public, de faire presque toutes ses études en français, de l'élémentaire à l'universitaire. L'incongruité d'un système qui forçait les francophones à passer par l'école secondaire où l'enseignement est donné surtout en anglais en est devenue plus manifeste et les changements que nous avons vus, au niveau secondaire, en ont été hâtés.

5. Résumé

278. Plusieurs de ces changements sont de date récente et la réorganisation du système scolaire de la minorité n'en est sans doute encore qu'à ses débuts, mais il faut admettre que le Nouveau-Brunswick a su reconnaître mieux que les autres provinces les besoins de sa minorité francophone en matière d'éducation — à l'exception peut-être de l'Ontario, dont les nouvelles lois manifestent un intérêt de plus en plus marqué pour les besoins de sa minorité.

279. Pour autant, aucun observateur sérieux ne prétendra que tous les problèmes que pose l'éducation du groupe linguistique minoritaire sont déjà résolus : seuls les grands traits de son système d'enseignement sont esquissés et il reste beaucoup à faire. Le passé a laissé des traces qui ne s'effaceront pas de sitôt et il ne faudrait pas s'étonner si les Acadiens mettaient du temps à se prévaloir des nouveaux choix qui leur seront offerts. Nombre de réformes ne sont encore que des projets à l'étude. L'acceptation par les anglophones du principe d'égalité d'accès à l'éducation comptera pour beaucoup. Et pourtant, on voit clairement que ce qui se dessine marque une nette rupture avec le passé et compose un système logique et organique d'éducation en français, qui se développerait parallèlement au système anglophone. L'enthousiasme dont témoignent les éducateurs, tant anglophones que francophones, permet d'envisager l'avenir avec confiance.

C. Les autres provinces Atlantiques

280. La situation des groupes francophones en Nouvelle-Écosse, dans l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve est fort différente. Nulle part ils ne forment des collectivités assez nombreuses pour justifier l'instauration de systèmes scolaires distincts. Ainsi, on imagine mal comment pourrait naître une université de langue française dans ces provinces où il est impossible de réunir un nombre suffisant d'étudiants francophones. L'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, pourrait peut-être devenir le centre universitaire pour tous les francophones des provinces Atlantiques ; de la même façon, certains établissements d'enseignement du second degré du Nouveau-Brunswick pourraient être appelés à suppléer aux insuffisances de l'enseignement secondaire pour les francophones des autres provinces. La coopération interprovinciale, qui se manifeste dans la formation des maîtres par l'Université de Moncton, donne à penser que l'éducation des Acadiens pourrait s'organiser à l'échelle de toute la région de l'Atlantique plutôt que de chaque province. Présentement toutefois, les étudiants francophones de Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve se trouvent compris dans le système scolaire de leur province respective, système qui a été conçu en fonction de la majorité anglophone.

Un problème
pour toute
la région
Atlantique

281. Dans ces trois provinces, il se trouve des écoles où l'enseignement se donne en français. Les systèmes d'éducation prévoient que l'anglais est la langue dans laquelle on enseigne normalement mais admettent que, pour apprendre, les enfants ont besoin de comprendre la langue dans laquelle on les instruit. On n'a pas renoncé à l'unilinguisme du système, on a simplement atténué sa rigueur pour donner aux élèves francophones le temps d'apprendre l'anglais. Dans la pratique, cependant, on n'a été conséquent dans aucune province et l'on ne s'est guère préoccupé de mettre au point une méthode d'enseignement de l'anglais qui aurait permis aux Acadiens de faire leurs études en anglais sans plus de problèmes que les anglophones. De leur côté, les communautés acadiennes n'ont jamais vraiment accepté la situation qu'on leur faisait et ont sourdement résisté à la prééminence de l'anglais, sans proposer de véritable solution de rechange. La plupart des écoles « bilingues » ont vécu en marge des systèmes officiels. Depuis les réformes amorcées dans les systèmes, comme le regroupement des écoles secondaires et la diversification des programmes au secondaire, leur isolement s'est encore accentué. Si les réformes ne sont pas étendues aux écoles « bilingues », leurs élèves se verront refuser encore plus sûrement les avantages de l'éducation moderne et les minorités francophones, aussi bien que les provinces, en seront grandement appauvries.

1. La Nouvelle-Écosse

Reconnaissance
limitée de
l'enseignement
en français

282. Déjà à la Confédération, on considérait que l'anglais devait être la langue des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Comme on continuait d'enseigner en français dans les villages acadiens, le gouvernement en est venu à reconnaître officiellement l'existence d'écoles « bilingues » au début du xx^e siècle. Il créait, en 1902, une commission d'enquête sur les écoles des régions françaises de la province qui formula l'avis suivant:

Vos commissaires constatent que l'erreur capitale commise à l'endroit des écoles francophones, et qui explique bon nombre de leurs déficiences, vient de ce que l'on a présumé que l'enseignement devait s'y donner exclusivement en anglais. Ils remarquent que l'on s'efforce, avec une constance et une obstination qui ne manquent pas d'étonner, d'instruire exclusivement en anglais des enfants de familles francophones et dont tous les compagnons de jeux sont de langue française, et cela parfois par des professeurs qui ne parlent que l'anglais¹.

La commission recommandait que toutes les matières, sauf l'anglais, soient enseignées en français durant les premières années, et que l'on procède à la rédaction de livres de lecture en français. Elle recommandait également la création d'un cours d'été bilingue à l'école normale de la province, en même temps que la nomination d'un inspecteur affecté exclusivement aux écoles acadiennes. L'adoption par le gouvernement de ces recommandations a marqué la reconnaissance officielle des écoles « bilingues » en Nouvelle-Écosse.

L'enseignement
en français:
une étape
transitoire

283. Il faut noter toutefois que l'emploi du français ne devait pas se continuer au-delà des premières années, car ces écoles avaient pour objectif ultime de préparer les francophones à s'intégrer au système d'éducation de langue anglaise. D'ailleurs, le mandat de la « commission acadienne » était d'enquêter sur les meilleures méthodes d'enseignement de l'anglais dans ces écoles. Une de ses recommandations disait très nettement que les leçons d'anglais devaient débiter dès la première année, afin que l'anglais devienne l'unique langue d'enseignement dès que les élèves l'auraient maîtrisée. C'était là également l'objectif des cours d'été bilingues, comme on peut le voir d'après l'extrait suivant du *Manual of School Law* de 1921 :

Chaque année, durant quelques semaines, un cours bilingue sera offert gratuitement à l'école normale provinciale de Truro, à l'intention des enseignants francophones, afin qu'ils soient en mesure d'enseigner l'anglais usuel aux élèves francophones qui ne le connaissent pas de telle sorte qu'à la fin de

1. Rapport de la « commission acadienne », du 28 avril 1902, cité par GEORGE RAWLYK à l'appendice A de l'étude qu'il a effectuée pour la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, « Acadian Education in Nova Scotia ». Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

la quatrième année d'école publique, l'enseignement puisse effectivement se donner en anglais¹. »

On devait, par la suite, modifier ce programme, mais non l'objectif visé. Comme il avait été reconnu, en 1939, que les élèves acadiens ne pouvaient acquérir en si peu de temps une connaissance valable d'aucune des deux langues, un nouveau programme fut mis au point, ménageant une transition plus graduelle. L'anglais ne devenait la seule langue d'enseignement qu'en neuvième². Les écoles demeurent bilingues dans la seule mesure où l'enseignement doit être en français si l'on veut que les jeunes Acadiens s'instruisent.

284. On peut se demander, en dépit des intentions officiellement exprimées, si les écoles « bilingues » sont vraiment intégrées au système scolaire provincial. Comment croire que l'élève francophone puisse parvenir en neuvième connaissant suffisamment l'anglais et le français, ainsi que toutes les autres matières au programme, s'il n'a pas été l'objet d'une attention particulière ? Il ne semble pas que les responsables du ministère de l'Éducation aient eu des vues à long terme sur cette question et qu'ils aient sérieusement étudié les problèmes particuliers des écoles « bilingues ». Les cours d'été de l'école normale ont été abandonnés, de même que les cours qui se sont donnés par la suite au collège Sainte-Anne. On a récemment décidé de verser une aide aux enseignants des écoles « bilingues » souhaitant suivre des cours à l'école normale de l'Université de Moncton. Pourtant, en 1959, le ministère de l'Éducation avait refusé d'aider les professeurs désireux de suivre des cours dans une université francophone située à l'extérieur de la province³. Il existe bien sûr des écoles « bilingues » en Nouvelle-Écosse, mais elles vivent en marge du système scolaire anglophone et l'on ne s'en préoccupe guère plus que d'une annexe désaffectée. Il n'y a que le collège Sainte-Anne, un établissement privé, à donner un cours qui soit tout normalement en français. Fait révélateur, aucun article n'a été consacré aux écoles acadiennes soit dans l'*Education Office Gazette*, soit dans le *Journal of Education*, entre 1954 et 1965. De même, la commission d'enquête de 1944 sur le développement de la province (Royal Commission on Provincial Development and Rehabilitation), n'y a fait aucune allusion, pas plus qu'en 1954, la commission d'enquête sur les finances des écoles publiques (Royal Commission on Public School Finance in Nova Scotia). Il est vrai que le ministère a procédé à diverses réformes pédagogiques et administratives à l'intérieur du système scolaire de la province, mais ces réformes n'ont pas touché les écoles

Un régime isolé

1. Cité par RAWLYK, p. 55. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. RAWLYK, pp. 65 et 72.

3. NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION, *Annual Report, 1959*, Halifax, 1960, p. 50.

acadiennes, comme si elles ne faisaient en aucune façon partie du système¹. À cause de leur faiblesse numérique, qui ne leur accorde pas le pouvoir de négociation dont bénéficient leurs compatriotes du Nouveau-Brunswick, les Acadiens de la Nouvelle-Écosse s'en sont tenus à réclamer un programme spécial de français, tout en reconnaissant que leurs enfants devaient en même temps apprendre l'anglais². Si les francophones de Nouvelle-Écosse veulent vraiment des réformes éducatives qui ne mettent pas en danger leur langue maternelle, il faudra, parmi les moyens nouveaux mis à leur disposition, bien autre chose qu'un « cours spécial de français ».

2. *L'Île-du-Prince-Édouard*

Un système
anglophone

285. Dans l'Île-du-Prince-Édouard, l'école « bilingue » n'a pas d'existence juridique ; officiellement du moins, les Acadiens doivent fréquenter les écoles publiques non confessionnelles où l'anglais est l'unique langue d'enseignement. En 1963, le ministère de l'Éducation approuvait un programme spécial de français, préparé par les associations acadiennes, qui serait enseigné dès la première année. On ne l'a appliqué que dans les écoles où les effectifs sont presque entièrement acadiens ; seules quelques écoles du comté de Prince ont pu s'en prévaloir, et aucune dans les centres urbains. Et même dans les localités acadiennes, l'enseignement suit le programme officiel, les manuels sont anglais, et c'est aussi en anglais que se passent les examens. Ce cours spécial de français s'ajoute au programme régulier et impose un surcroît de travail que maîtres et élèves acceptent librement parce qu'ils attachent une grande importance au français. Les professeurs pourront donner certaines explications en français dans les autres matières, mais même ce recours non officiel au français reste passablement limité du fait de la pénurie de maître francophones, lesquels sont d'ailleurs soumis à l'obligation de préparer leurs élèves aux examens officiels donnés en anglais³.

1. Le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a réaffirmé dans le discours du trône du 22 février 1968, ce que le premier ministre avait dit quelques jours plus tôt lors de la conférence fédérale-provinciale sur les problèmes constitutionnels, tenue à Ottawa : « Les Canadiens de langue française habitant hors du Québec devraient posséder les mêmes droits en éducation que les anglophones du Québec » (le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv). Le gouvernement affirmait aussi son intention de proposer des réformes qui amélioreraient l'enseignement dispensé aux francophones dans toutes les régions où leur nombre le justifierait.

2. Voir le mémoire présenté à la Commission par l'Association acadienne d'éducation de la Nouvelle-Écosse, ainsi que le compte rendu des audiences de la Commission concernant la Société Saint-Pierre du diocèse d'Antigonish.

3. Le 22 février 1968, le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard annonçait dans le discours du trône qu'il « approuvait en principe les recommandations contenues dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme », et qu'il « appuierait toutes les initiatives visant à améliorer l'enseignement du français et l'enseignement en langue française partout où cela sera réalisable » (le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv).

3. Terre-Neuve

286. Les colons français étaient venus s'établir sur l'île de Terre-Neuve dès le ^{xvii}e siècle, et la France a conservé des droits de pêche côtière jusqu'au ^{xx}e siècle. La petite colonie française n'a cependant jamais joui d'aucun droit politique. Depuis le milieu du ^{xix}e siècle, la présence d'un prêtre irlandais au service de la communauté devait faire évoluer la situation, comme le décrit le mémoire présenté à la Commission par l'université Memorial de Terre-Neuve :

Possibilités
limitées

Dès lors, l'influence irlandaise devint prédominante dans l'Église sur toute la côte occidentale comme elle l'avait été sur la côte orientale dès le début. Le déclin du français s'accéléra du fait de l'arrivée massive de colons anglophones venus de la Nouvelle-Écosse et des autres parties de Terre-Neuve. À l'époque où ces territoires furent soumis à l'autorité immédiate du gouvernement terre-neuvien, le processus d'assimilation était déjà très avancé et rien n'a été fait depuis pour renverser le courant ni même pour l'endiguer¹.

Aujourd'hui encore, le système scolaire de Terre-Neuve tient compte des différences de religion, mais non de la diversité linguistique. Dans l'île même, on ne trouve aucune école francophone. Toutefois, dans la nouvelle ville de Labrador City, située sur le continent, les deux écoles élémentaires comprennent des sections de langue française, ces dernières suivant le programme des écoles du Québec. Ce sont là les deux seules écoles « bilingues » de Terre-Neuve².

4. Résumé

287. Comme préalable à toute amélioration des écoles « bilingues » de ces trois provinces Atlantiques, il faut de toute évidence s'employer à en définir les objectifs. Jusqu'à maintenant, chaque ministère de l'Éducation avait tendance à les considérer de l'intérieur du système scolaire provincial. Ne pouvant individuellement dispenser l'enseignement supérieur et souvent même l'enseignement secondaire autrement qu'en anglais, ces provinces avaient conçu pour l'école « bilingue » un rôle de transition : préparer les jeunes francophones pour l'école anglaise. Les minorités francophones n'ont pu manquer d'y voir une politique d'assimilation, ce qui explique partiellement le taux élevé d'abandon des études dans les collectivités acadiennes. Les parents acadiens acceptent

1. Mémoire de l'université Memorial de Terre-Neuve, § 23. Notons que ce processus est loin d'être en voie de régression. Des 3 150 Terre-Neuviens donnant le français comme leur langue maternelle, lors du recensement de 1961, 1 571 habitent la région qui s'étend le long de la côte et 965 seulement vivent au Labrador. (Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.)

2. Lors de l'ouverture de la session de l'assemblée législative, le 21 février 1968, le gouvernement de Terre-Neuve annonçait son intention de soumettre un projet de loi qui « donnerait à tous les citoyens francophones de la province des droits égaux à ceux dont jouissent les anglophones du Québec » (le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv).

que leurs enfants apprennent convenablement l'anglais, mais pas au point d'abandonner leur langue maternelle.

288. Pour satisfaire aux exigences à la fois des autorités provinciales et des collectivités francophones, il faudrait des écoles dont les programmes assurent un judicieux équilibre des deux langues. Mais il n'est pas facile d'y arriver si les trois provinces ne coordonnent pas leurs efforts. Pour qu'un groupe minoritaire conserve sa langue, il doit recevoir le secours d'un programme adapté à sa situation et l'appui de professeurs spécialisés. De la même façon, il n'acquerra jamais une maîtrise réelle d'une deuxième langue sans un programme adapté à ses besoins, des manuels rédigés selon une méthode appropriée, un matériel audio-visuel adéquat et des professeurs bilingues parfaitement préparés pour ce type d'enseignement. Il est à craindre qu'aucune des trois provinces, prise isolément, ne dispose des ressources lui permettant d'établir un enseignement satisfaisant pour les francophones. Cependant, le territoire des trois provinces prises ensemble reste peu étendu et les problèmes sont souvent identiques : une étroite collaboration à l'échelle de la région pourrait donner d'excellents résultats. Les ministères de l'Éducation en conviennent d'ailleurs et se sont déjà concertés pour adapter certains manuels français en usage dans d'autres provinces. Ils se proposent également d'envoyer les futurs enseignants de leurs écoles bilingues étudier à l'école normale de l'Université de Moncton. Si les provinces coordonnent leurs efforts et s'associent au Nouveau-Brunswick, elles feront l'économie d'une coûteuse dispersion et faciliteront la mise au point d'un programme mieux adapté aux besoins des minorités francophones de la région de l'Atlantique.

D. Les quatre provinces de l'Ouest

Une société
jeune et
pluraliste

289. Sur bien des points, les minorités francophones des quatre provinces occidentales diffèrent des autres. Elles ont beaucoup en commun avec la population anglophone qui les entoure. Elles appartiennent à une jeune société, contemporaine de l'avènement du chemin de fer et des migrations massives vers les Prairies, encore qu'un petit nombre de francophones aient pour ancêtres les pelletiers et les colons d'une époque antérieure. Sur la côte du Pacifique, les francophones sont en général établis de fraîche date et originaires des provinces des Prairies, comme bien d'autres habitants de la Colombie-Britannique. Lors du grand mouvement de colonisation, les Canadiens français se sont passablement dispersés dans l'Ouest ; ils ne sont majoritaires dans aucune région de quelque étendue, contrairement aux Franco-Ontariens et aux Acadiens du Nouveau-Brunswick. Ils ont en général

des contacts plus étroits avec les anglophones, et se trouvent aussi plus éloignés du foyer de la vie française, le Québec.

290. Fait plus marquant encore, les francophones de l'Ouest forment une minorité linguistique et culturelle parmi d'autres, numériquement supérieures parfois. Dans toutes les provinces anglophones de l'Est, de l'Ontario jusqu'à Terre-Neuve, les francophones constituent de beaucoup le plus fort groupe minoritaire. Dans chacune des trois provinces des Prairies, ils sont supplantés par les Canadiens de langue maternelle ukrainienne ; ils le sont en outre par ceux de langue allemande dans les quatre provinces occidentales, où ils sont d'ailleurs à peine plus nombreux que divers autres groupes linguistiques. Dans cette partie du Canada, leur groupe s'insère donc dans une mosaïque de minorités. Très tôt les provinces de l'Ouest ont dû résoudre une grande difficulté : comment créer des institutions politiques et sociales qui uniraient des citoyens de langues et de traditions aussi diverses ? Il était presque fatal que l'anglais devint la langue commune — avec l'accord souvent empressé des membres des autres groupes linguistiques — dont la fonction serait de donner corps et vie à de telles institutions. Aux yeux de bon nombre de leurs concitoyens, les francophones de l'Ouest formaient une minorité comme les autres et devaient se plier aux mêmes nécessités.

291. Pourtant, même dans ces provinces, ils ont obtenu une certaine forme de reconnaissance particulière. Lorsqu'on l'applique au domaine de l'éducation, l'idée d'égalité des chances veut habituellement dire encore aujourd'hui qu'on donne aux non-anglophones la chance d'apprendre l'anglais pour qu'ils puissent se mesurer ensuite, sur un pied d'égalité, avec les Canadiens de langue anglaise. Mais on a accordé aux élèves francophones un traitement particulier dont ne jouit aucune autre minorité linguistique. C'est ainsi que dans les trois provinces des Prairies, un programme officiel a été mis au point, en vertu duquel on leur donne une heure de français par jour à partir de la première année d'école.

Une certaine reconnaissance officielle du français

1. La Colombie-Britannique

292. Jusqu'à tout récemment, la Colombie-Britannique n'avait pas officiellement tenu compte dans son système scolaire de la présence des francophones. Comme elle n'a pas d'écoles publiques confessionnelles, on ne retrouve pas les francophones réunis dans des écoles catholiques séparées. De plus, comme ils vivent surtout en milieu urbain, il n'y a guère d'écoles publiques à fort effectif francophone. Les enfants issus de foyers de langue française savent généralement l'anglais avant d'arriver à l'école ; cette langue peut donc servir de

véhicule à l'enseignement. C'est ce qui se produit d'ailleurs dès la première année. La région de Vancouver compte trois écoles privées financées par des paroisses canadiennes-françaises et dans ces écoles on a constaté que souvent les enfants de parents francophones s'exprimaient plus aisément en anglais qu'en français. Une telle situation ne pouvait inciter les autorités scolaires, à travers la province, à modifier les programmes ou les règlements concernant la langue d'enseignement à l'intention des élèves de langue française.

Faire une
certaine place
au français

293. Bien des parents francophones voient dans la puissance de pénétration de l'anglais une menace pour le français, même s'il n'est qu'une langue seconde pour leurs enfants. Aussi s'appuient-ils sur l'école pour en assurer la préservation au moins à ce titre. La colonie francophone de Vancouver a été renforcée par de nouvelles familles venues du Québec, mais elle a dû continuer à compter, pour maintenir les écoles paroissiales, sur l'aide financière de cette province et sur ses communautés enseignantes. En 1965, la Fédération canadienne-française de la Colombie-Britannique proposait au gouvernement de remplacer ces écoles paroissiales par des écoles publiques non confessionnelles, où l'enseignement serait donné en français¹. Dans un discours prononcé le 18 octobre 1967, le premier ministre de la province, M. Bennett, tout en soulignant qu'il n'y avait qu'un seul système scolaire en Colombie-Britannique, a donné à espérer que les commissions scolaires, sous réserve d'une demande suffisante, auraient faculté d'établir des classes où le français serait langue d'enseignement². Encouragée par ces propos, la Fédération canadienne-française présenta un mémoire à la commission scolaire de Coquitlam, au nom de la colonie francophone de Maillardville, pour réclamer un cours en français. Le 1^{er} mars 1968, la commission informait la Fédération qu'elle avait agréé sa requête et s'adressait au ministère de l'Éducation pour obtenir l'autorisation nécessaire. Sa demande était ainsi conçue :

La Commission scolaire demande au ministère l'autorisation d'inaugurer en septembre 1968 une classe-pilote d'enseignement en français et d'inclure les frais ordinaires engagés pour ces classes parmi les dépenses admissibles de la Commission.

La Commission se propose d'établir une ou plusieurs classes maternelles où l'enseignement serait donné en français et veut faire en sorte que les enfants de ces classes puissent continuer en français leurs trois premières années du cours élémentaire.

La mise en œuvre de ce programme s'étalant sur quatre années indiquera la voie à suivre par la suite³.

1. Voir le mémoire présenté par la Fédération au ministre de l'Éducation, le 14 décembre 1965.

2. Voir le *Columbian* du 19 octobre 1967.

3. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

Le 24 juillet, le président de la commission scolaire annonçait que le gouvernement provincial avait autorisé, moyennant certaines conditions, la mise en œuvre du programme. L'issue de ces démarches montre bien qu'en Colombie-Britannique, comme en maints endroits du Canada, on envisage de redonner au français sa place à l'école comme langue d'enseignement.

2. L'Alberta

294. Il existe des écoles « bilingues » depuis des années en Alberta. Qu'on les désigne comme publiques ou séparées, les élèves en sont habituellement catholiques et francophones. La loi sur les écoles d'Alberta fait de l'anglais la langue d'enseignement de toutes les écoles, mais cette règle est aussitôt tempérée par un article autorisant les commissions scolaires à permettre l'enseignement en français en certaines circonstances. Le rapport annuel du ministère de l'Éducation pour 1952 expose quel emploi on fait des langues dans les écoles « bilingues » :

Une toute petite place au français

Huit surintendants ont signalé que des écoles bilingues de leurs circonscriptions dispensent l'enseignement en français une partie de la journée [...] Dans les classes de première où tous les élèves appartiennent à des familles francophones, on se sert presque exclusivement du français au début de l'année, et de moins en moins par la suite. En deuxième, le français est de règle pour la moitié de l'horaire quotidien. De la troisième à la neuvième, l'enseignement en français est limité à une heure par jour. Dans l'un des rapports, [le surintendant a noté] la tendance à dépasser ces limites de temps, qui sont celles autorisées pour le cours élémentaire en français dans les écoles bilingues [...]. Quand les élèves atteignent les classes supérieures, on ne peut manquer de voir le profit qu'ils ont retiré de la lecture, des exercices oraux, de la composition et de l'étude de la grammaire dans les deux langues [...]. De façon générale, les enseignants des écoles bilingues se montrent tout à fait aptes à l'enseignement dans les deux langues¹.

295. Ainsi le français, parmi les langues des autres minorités, jouit d'une préférence dans les écoles de l'Alberta, puisque aucune autre n'est autorisée pour l'enseignement. Mais après les deux ou trois premières années du cours, les francophones suivent eux aussi la plus grande partie des cours en anglais et sont soumis aux mêmes exigences que les anglophones. Par la suite, on leur enseigne un peu de français pour les aider à conserver leur langue maternelle.

296. Cette ligne de conduite a donné lieu à des critiques. Dans son rapport majoritaire, la commission d'enquête sur l'éducation en Alberta (1959), admettant d'abord que le « français doit jouir (et jouit effectivement) d'un statut spécial dans les écoles publiques en général », soutenait toutefois qu'il y a « plusieurs langues qui sont parlées en

Une commission d'enquête sur l'éducation

1. ALBERTA DEPARTMENT OF EDUCATION, *Annual Report, 1952*, Edmonton, 1953, pp. 38-39. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

Alberta dont certaines ont une importance ethnique et une valeur culturelle égales à celles du français ». Elle recommandait donc que les dispositions particulières dont bénéficie le français jusqu'à la fin de la sixième s'appliquent aussi aux autres langues minoritaires de la province et que le temps consacré à l'étude d'une langue minoritaire soit réduit à une demi-heure par jour ; après la sixième, les élèves suivraient les cours prescrits par le ministère de l'Éducation¹. Selon le rapport minoritaire, en revanche, il ne faut pas considérer le français comme simple langue minoritaire, car c'est « la langue de l'autre communauté culturelle au Canada » et il n'y a pas de raison fondée pour restreindre le temps consacré à l'enseignement du français².

L'enseignement
en français
rendu plus
accessible

297. Les divergences d'opinion au sein de la commission d'enquête reflètent sans doute celles de la population de la province. Quoi qu'il en soit, le ministère de l'Éducation continue d'accorder au français une place spéciale. S'il a autorisé récemment des cours élémentaires de langues autres que l'anglais et le français, le français demeure la seule langue minoritaire dont on peut continuer l'enseignement au-delà des premières années. La modification apportée en 1964 à la loi sur les écoles a confirmé et précisé cette situation. Elle stipule que le français peut être la langue d'enseignement les deux premières années, mais que l'anglais doit être enseigné au moins une heure par jour. En troisième, l'enseignement en français est permis à concurrence de deux heures par jour et, dans les autres années du cours, pour la littérature et la grammaire françaises, une heure par jour au maximum³. La décision de donner cet enseignement en français relève des commissions scolaires locales. Les éducateurs francophones d'Alberta qui ont témoigné à nos audiences publiques nous ont assuré que les fonctionnaires provinciaux étaient de plus en plus favorables à l'enseignement du français dans les écoles « bilingues ». Eux-mêmes estiment que les jeunes francophones doivent apprendre l'anglais⁴. Ainsi que dans plusieurs autres provinces, les fonctionnaires du ministère et la minorité semblent d'accord sur la

1. *Report of the Royal Commission on Education in Alberta*, Edmonton, 1959, pp. 125-126. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

2. *Ibid.*, pp. 425-427. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

3. L'Alberta a de nouveau modifié sa loi scolaire le 4 avril 1968. Il est prévu maintenant que toute commission scolaire peut, dans sa circonscription, autoriser par résolution l'emploi du français, outre l'anglais, comme langue d'enseignement, de la première à la douzième inclusivement, selon les modalités ci-après :

a. En première et en deuxième, l'enseignement sera dispensé en anglais au moins une heure par jour ;

b. au-delà de la deuxième, l'enseignement en français ne pourra occuper plus de la moitié de l'horaire quotidien ;

c. la commission scolaire et les écoles d'une circonscription où l'enseignement sera dispensé en français conformément au paragraphe b, devront tenir compte de tout décret du conseil des ministres sur l'emploi du français dans l'enseignement. (On trouvera le texte anglais de la citation à l'appendice iv.)

4. Voir le compte rendu des audiences de la Commission concernant l'Association des éducateurs bilingues de l'Alberta.

nécessité d'enseigner les deux langues dans les écoles de la minorité linguistique ; les divergences d'opinion portent sur des questions de degré.

298. La qualité du français enseigné dans les écoles est de la plus haute importance, car la conservation de la langue maternelle en dépend dans une large mesure. Le premier programme de français a été créé sur l'initiative de l'Association canadienne-française de l'Alberta, et il embrasse les 12 années de l'école élémentaire et de l'école secondaire. Le concours annuel de français organisé par l'A. C. F. A. dans toute la province est lié de près à ce programme, dont l'organisation et l'administration relèvent maintenant d'une association bénévole d'enseignants, l'Association des éducateurs bilingues de l'Alberta. Les élèves choisissent librement ce programme, qui est facultatif et plus avancé que le programme officiel de la province. Le programme est désormais agréé par le ministère de l'Éducation. La minorité francophone d'Alberta est sans doute attachée au français, puisque des milliers d'élèves participent au « concours de français » chaque année.

Un programme
facultatif

299. Ni les enseignants ni les élèves ne sont totalement satisfaits du programme spécial de français. Il y est fait une trop large place à la lecture et aux exercices de traduction et l'on admet généralement qu'il conviendrait d'accorder plus d'attention à l'expression orale. Malheureusement, les associations franco-albertaines n'ont pas les ressources voulues pour en créer un nouveau qui utiliserait les moyens audiovisuels indispensables¹. Depuis la modification de la loi des écoles en 1964, le ministère de l'Éducation a assumé de nouvelles responsabilités en matière d'enseignement du français aux francophones ; en 1965 il a adopté, pour les deux premières années, un nouveau programme qui devrait prendre de l'expansion.

300. Bien sûr, il était difficile d'offrir ces cours à tous les élèves francophones désireux de les suivre. Dans les localités hétérogènes sur le plan linguistique, il fallait ouvrir des classes distinctes et recruter des instituteurs bilingues. À l'échelon secondaire en particulier, les difficultés étaient considérables. Le groupement des circonscriptions scolaires en régions englobant de plus forts effectifs a facilité la création de classes distinctes et le recrutement de maîtres spécialisés. Au début, certains porte-parole de la minorité se sont opposés à la régionalisation pour deux motifs. En établissant les nouvelles circonscriptions, on avait peu tenu compte de la composition linguistique et culturelle des localités ; en certains cas, on aurait pu réunir en une région des loca-

Effets du
regroupement
des écoles

1. On trouvera des appréciations du programme dans « *An Investigation of the Teaching of French in the Bilingual Schools of Alberta and Saskatchewan* », thèse de maîtrise en pédagogie de sœur SAINT-SYLVA, Université d'Alberta, Edmonton, 1960 ; on pourra aussi prendre connaissance des réponses à un questionnaire présenté par l'A. E. B. A. à ses membres pour établir son mémoire à la Commission.

lités francophones plutôt que de les répartir en deux régions différentes. On craignait encore davantage que les administrateurs des régionales fussent peu favorables au cours bilingue. Dans nombre de localités, les commissaires francophones étaient en majorité, mais à l'échelle régionale cet avantage serait perdu et rien ne garantissait que le programme de français serait donné aux francophones¹. Dans la pratique toutefois la plupart des régionales ont favorablement accueilli les demandes de la minorité ; même si celle-ci doit s'en remettre au bon vouloir de la majorité, la régionalisation ne semble pas avoir gravement restreint la diffusion du programme de français. À la longue, il se pourrait même qu'elle en facilite la mise en œuvre, particulièrement au degré secondaire.

Une expérience
heureuse à
Edmonton

301. Arrêtons-nous un instant à une heureuse initiative qu'on a prise à Edmonton. À l'élémentaire, la commission des écoles séparées groupe par classe les élèves de langue française lorsqu'ils sont assez nombreux, et l'enseignement leur est donné dans leur langue comme l'autorise la loi scolaire. Au premier cycle du secondaire (*junior high school*) toutefois, la spécialisation faisait obstacle à ce regroupement, et bon nombre ne pouvaient suivre le programme de français. En 1965, la commission scolaire, après consultation de l'Association canadienne-française d'Edmonton, loua des classes dans deux écoles privées de langue française, de façon à pouvoir offrir aux francophones les cours ordinaires du premier cycle du secondaire en anglais et les cours de français. Cette solution présente l'avantage d'un milieu scolaire où le français est parlé hors de la classe. Certains élèves ont peut-être plus long à faire pour se rendre à l'école, mais le succès obtenu augure bien. Les intéressés semblent satisfaits et l'on pourrait un jour appliquer la même solution au second cycle du secondaire (*senior high school*). Ce régime spécial assurerait aux francophones une plus grande possibilité de conserver leur langue, de s'y perfectionner et de devenir vraiment bilingues.

Formation
des maîtres

302. La qualité du programme de français des écoles publiques de l'Alberta repose sur la qualité des enseignants bilingues. Le ministère de l'Éducation ne s'était jamais préoccupé antérieurement de la formation de ces enseignants en matière de langue. Les commissions scolaires responsables d'écoles « bilingues » devaient recruter elles-mêmes des professeurs qui seraient à la fois titulaires de brevets d'enseignant et francophones. Naturellement, la plupart d'entre eux venaient des localités francophones d'Alberta. Certains avaient étudié le français à l'université mais peu avaient été préparés spécialement à l'enseigner. Depuis 1963, les étudiants de l'Université d'Alberta

1. Voir les rapports présentés aux congrès de l'Association des commissaires d'écoles catholiques de langue française du Canada, en 1959 et en 1960.

peuvent faire les deux premières années du cours de pédagogie, qui en comprend trois, au collège Saint-Jean, établissement privé dont la faculté de pédagogie est affiliée à l'université. Leurs études s'en trouvent prolongées d'un an — le cours ordinaire permet d'obtenir le certificat en deux ans — mais au moins elles les préparent à enseigner dans les écoles « bilingues ». Les maîtres qui y sont formés devraient mieux savoir le français et connaître les méthodes à suivre pour l'enseigner dans les écoles de la province. Il est encore trop tôt pour dire si ce programme pourra fournir tous les enseignants bilingues nécessaires.

3. *La Saskatchewan*

303. La Saskatchewan accorde une place beaucoup moindre au français dans ses écoles. Autrefois on considérait que la première année à l'école devait être, dans les milieux francophones, une année d'adaptation et que l'enseignement devait se faire surtout en français. Or, en 1931, la loi sur les écoles a été modifiée dans le sens de la restriction : « L'anglais sera la seule langue d'enseignement, et aucune autre ne sera enseignée pendant les heures de classe ». Une heure de français par jour était autorisée, mais sous la réserve ci-après : « Cet enseignement portera sur la lecture, la grammaire et la composition françaises¹ ». Ce texte législatif créait une situation anormale : l'enseignement du français était autorisé, mais devait apparemment se donner en anglais. De fortes pressions de la part de parents francophones ont abouti à une modification nouvelle en 1967 : le français pourrait être « enseigné ou employé comme langue d'enseignement » une heure par jour². Le français est donc d'un usage plus restreint que dans les écoles d'Alberta, mais il jouit d'un statut que ne possède aucune autre langue minoritaire en Saskatchewan.

Place modeste
du français

304. Comme en Alberta, le programme de cet enseignement spécial du français a été mis en œuvre grâce aux efforts d'associations volontaires canadiennes-françaises. L'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan et l'Association des commissaires d'écoles franco-canadiens ont vu à l'élaboration et à l'exécution tant du programme que des examens. Cet enseignement, qui était une addition au programme ordinaire, pouvait néanmoins se donner aux heures de classe. Autrefois, aucun « crédit » ne lui était attaché, même au cours secondaire, contrairement au programme provincial de français pour anglophones. En 1958 cependant, le gouvernement provincial agréa le programme de

Un programme
facultatif

1. The School Act, R. S. S. 1965, chap. 184, art. 209. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

2. An Act to amend the School Act, S. S. 1967, 15-16 Eliz. II, chap. 35, art. 10. L'enseignement du catéchisme est aussi autorisé une demi-heure par jour dans une langue autre que l'anglais, d'après cette modification.

Les effets de
la régionalisation

l'A. C. E. F. C. pour le degré secondaire, et a pris subséquemment à sa charge une partie du financement et de l'administration.

305. Le programme spécial de français est autorisé par la loi sur les écoles, mais là encore, sous réserve du consentement de la commission scolaire locale. On craignait que le nombre des élèves qui suivraient le cours ne diminue après la régionalisation des circonscriptions scolaires ; les chefs de file francophones se plaignaient qu'on n'ait pas tenu compte des facteurs ethniques en délimitant les régions les plus étendues. Ils redoutaient que les majorités des grandes régions se soucient peu du désir des francophones d'étudier le français, mais, à l'expérience, ces craintes se sont atténuées. La régionalisation entraîne en effet une prédominance anglophone qu'on ne connaissait pas dans les écoles « bilingues », en revanche, l'augmentation des effectifs se prête au regroupement des francophones dans des classes à eux. Bien qu'il n'existe pas de statistiques précises sur ce point, on estime généralement que le programme spécial de français est suivi par autant d'élèves, sinon davantage, qu'avant la régionalisation des circonscriptions scolaires¹.

Protestation
des parents
de Saskatoon

306. Les situations respectives des minorités francophones de Saskatchewan et d'Alberta accusent un contraste encore plus marqué dans les agglomérations urbaines. Les Canadiens de langue française sont plus dispersés en Saskatchewan ; aucune ville n'y compte de collectivité francophone importante. À Edmonton, nous l'avons vu, la commission des écoles séparées a pris des dispositions spéciales en faveur des francophones. Mais à Saskatoon, la commission des écoles séparées a estimé trop faibles les effectifs de langue française pour apporter des changements importants à son organisation. Elle avait pour principe d'autoriser deux demi-heures de français par semaine, en dehors de l'horaire, imposant aux parents des élèves la moitié des appointements de l'instituteur désigné. Certaines familles réclamèrent que le cours soit donné aux heures de classe, provoquant ainsi un conflit avec la commission scolaire. Celle-ci soutenait que l'institution de cours spéciaux n'était pas fondée, vu le petit nombre d'élèves qui seraient touchés ; constituer des groupes distincts pour les seuls cours de français occasionnerait trop de dérangement dans les écoles. En guise de protestation, les parents francophones retirèrent leurs enfants des écoles pour quelques jours, au printemps de 1965.

Quelques
modifications

307. Au cours de la même année, et en partie à cause de ce conflit, le gouvernement provincial chargea un comité de faire enquête sur l'enseignement en français et sur les éventuelles répercussions sur

1. Voir le mémoire présenté conjointement à la Commission par l'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan et l'Association des commissaires d'écoles franco-canadiens.

le système d'enseignement de cours dispensés en d'autres langues que l'anglais dans les écoles de la province. Le comité présenta son rapport en juillet 1966¹. Il y affirmait que les restrictions à l'enseignement en toute autre langue que l'anglais étaient fondées, à l'origine, sur la nécessité pour tous les enfants d'apprendre l'anglais ; elles étaient devenues inutiles puisque la plupart savaient maintenant cette langue en arrivant à l'école. Le comité estimait que parmi les autres langues, le français avait droit à un statut spécial en raison de son utilité sur les plans national et international, sans recommander pour autant de modification radicale du programme officiel. Il soulignait que restreindre l'enseignement du français à la lecture, à la grammaire et à la composition constituait une anomalie, étant donné la place qu'on accorde de nos jours au français parlé, et il proposait une modification de la loi sur les écoles autorisant l'emploi du français pour l'enseignement de cette langue. Le comité conseillait aussi au ministère et aux commissions scolaires de faire un effort spécial pour offrir ce cours partout où c'était possible du point de vue administratif. Il approuvait l'idée de classes-pilotes où l'enseignement en français durerait plus d'une heure par jour, mais de façon générale ses recommandations ne comportaient que des changements mineurs. Il semble néanmoins, à la lecture du rapport, qu'on est généralement prêt, dans la province, à écouter avec sympathie les demandes de la minorité francophone. D'ailleurs le gouvernement provincial, comme nous le signalions plus haut, a déjà accepté la proposition selon laquelle l'emploi du français dans l'enseignement serait autorisé une heure par jour².

308. Le manque de moyens de formation des maîtres gêne aussi le progrès de l'enseignement du français en Saskatchewan. Jusqu'à récemment, nulle part on ne donnait de cours sur la méthodologie du français. Dans un mémoire présenté au comité d'enquête sur l'enseignement des langues, on proposait la création d'une école normale pour la formation de tels maîtres mais le comité a jugé le projet irréalisable, vu les dépenses qu'il entraînerait et le petit nombre des enseignants. Il a exprimé l'avis que de nouveaux cours préparant à l'enseignement du français qui seraient donnés dans les établissements actuels seraient suffisants. Il reste toutefois à s'assurer que l'enseignant possède une connaissance du français, et plus particulièrement du français parlé, qui réponde aux exigences du programme spécial. Il serait difficile de prétendre qu'un ou

Faiblesse des
moyens de
formation

1. *Report of the Saskatchewan Committee on Instruction in Languages other than English.*

2. Le 15 février 1968, le discours du trône à l'ouverture de la session de l'assemblée législative contenait l'énoncé suivant : « Vous serez invités à adopter une loi permettant l'emploi du français comme langue d'enseignement dans les écoles des régions où le nombre des élèves rendra la chose économiquement possible ». (Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.)

deux cours universitaires suffisent, même pour ceux qui ont déjà été soumis au programme spécial de français dans leur enfance.

4. Le Manitoba

L'anglais,
langue officielle
d'enseignement

309. Le statut du français comme langue d'enseignement dans les écoles publiques évolue encore plus rapidement au Manitoba qu'en Saskatchewan et en Alberta. La situation diffère notamment pour des raisons historiques. Nous avons vu que les écoles confessionnelles publiques ont été abolies vers 1890. Après une longue contestation, le règlement Laurier-Greenway est intervenu ; il autorisait une leçon de catéchisme par jour, après les heures de classe, et un peu d'enseignement en une langue autre que l'anglais dans les écoles « bilingues ». On n'accordait pas, pour autant, de statut particulier au français. Aussi, à l'abolition des écoles « bilingues » en 1916, toutes les langues d'enseignement, sauf l'anglais, se trouvèrent officiellement éliminées. Jusqu'à 1967, la loi n'accorderait aucune reconnaissance spéciale au français ; la loi sur les écoles publiques stipulait que seul l'anglais devait servir dans l'enseignement, et que les autres langues ne pouvaient être employées que pour l'enseignement du catéchisme et d'une deuxième langue conformément au programme.

« Accommo-
dements »
locaux

310. En fait, l'usage du français dans les écoles après 1916 a été moins limité que nous le croirions d'après la loi. La population francophone était plus groupée que dans les autres provinces des Prairies ; aussi était-il souvent possible dans les localités francophones de passer outre à la loi. La commission scolaire composée de francophones pouvait retenir les services d'un enseignant de langue française qui parlerait français en classe. Comme beaucoup d'enfants ne comprenaient pas d'autre langue en première année, il était nécessaire d'utiliser le français, au moins au début du cours élémentaire. Cette pratique était d'ailleurs tolérée par les inspecteurs provinciaux. Dans une étude faite vers 1930, on peut lire ce qui suit : « En vertu d'accommodements nouveaux, l'emploi du français dans l'enseignement est permis les premières années dans quelques circonscriptions où la population canadienne-française est très dense² ». La nomination d'inspecteurs francophones pour ces régions y a contribué.

311. Cette situation a, pour ainsi dire, coupé du système provincial nombre d'écoles de campagne. Comme la collectivité francophone était attachée à sa langue et que les fonctionnaires du ministère fermaient volontiers les yeux sur les irrégularités, il n'y a pas lieu de s'étonner

1. Public Schools Act, R. S. M. 1954, chap. 215, art. 240 (modifié en 1967).

2. C. A. DAWSON, *Canadian Frontiers of Settlement*, vol VII : *Group Settlement — Ethnic Communities of Western Canada*, Toronto, MacMillan. 1936, p 371. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

que le français ait été langue d'enseignement dans bien des cas. Toutefois on n'a pas cherché à établir un programme particulier pour ces écoles. L'anglais était la langue des manuels et des examens. Pendant des années, peut-on croire, une petite proportion seulement des francophones affrontaient ce dernier obstacle des examens et très peu abordaient le cours secondaire.

312. Depuis une vingtaine d'années, l'emploi du français dans ces écoles ne cesse de décliner. C'est, entre autres, que les enseignants d'origine canadienne-française ont dû faire leurs études secondaires et leur école normale en anglais. Plus à l'aise en anglais pour bon nombre, ils ont tendance à utiliser cette langue dans l'enseignement, d'autant plus que c'est celle des manuels et des examens. Ce passage à l'anglais tient peut-être aussi à ce que les parents attachent de plus en plus d'importance à donner une instruction poussée à leurs enfants, qui leur sera donnée par un système provincial anglophone. Les écoles des localités francophones sortent peu à peu de leur isolement, mais au prix d'un recul de la langue maternelle.

Diminution de
l'enseignement
en français

313. Le français pouvait être matière d'enseignement à l'école élémentaire et servir à l'instruction religieuse. Comme dans les autres provinces des Prairies, un programme français préparé à l'intention des francophones a été créé par une association volontaire, l'Association d'éducation des Canadiens français du Manitoba. Celle-ci s'y intéresse toujours, mais le ministère de l'Éducation a pris en charge la direction et le financement de ce cours. On pourra en inférer que le français a reçu un statut spécial dans le système scolaire de la province.

314. Dans l'agglomération de Winnipeg, la situation est plus compliquée. Il y a des familles francophones dans la plupart des circonscriptions, mais le plus grand nombre habitent à Saint-Boniface. Même là, les Canadiens de langue maternelle française ne sont plus en majorité, s'ils forment encore le groupe culturel le plus important — 36 % au recensement de 1961. Les écoles publiques de Saint-Boniface offrent généralement, à l'intention des élèves francophones, le programme spécial de français. En 1965, la commission scolaire a décidé d'établir une école élémentaire réservée aux francophones, où tous suivaient le cours spécial de français. Le ministère provincial a donné son assentiment, et l'ordonnance municipale a recueilli la majorité nécessaire malgré une opposition montée par un quartier à prédominance anglophone. L'objectif était de créer un milieu qui stimulerait l'emploi du français, mais dans le respect scrupuleux de la disposition juridique faisant de l'anglais la langue de l'enseignement¹. Malgré tout, à cause des restrictions à

Saint-Boniface,
cas particulier

1. Voir le *St. Boniface Courier* du 19 janvier 1966. Le ministre de l'Éducation annonça subséquemment que le programme spécial de français était offert à tous les élèves qui voulaient le suivre (*Winnipeg Free Press*, le 15 mars 1966).

l'usage du français, beaucoup de parents francophones de l'agglomération de Winnipeg, animés du désir de préserver des valeurs religieuses aussi bien que linguistiques et culturelles, ont choisi l'enseignement privé plutôt que public, en dépit des sacrifices d'ordre pécuniaire qu'ils s'imposaient ainsi.

Le français
au secondaire

315. Au secondaire, les conditions linguistiques sont à peu près les mêmes. Les élèves peuvent opter pour un programme spécial de français, de préférence à celui qui est conçu pour les anglophones. La régionalisation des écoles secondaires n'a pas occasionné de graves difficultés, le gouvernement provincial ayant tenu compte du facteur linguistique en délimitant les nouvelles circonscriptions. La plupart des francophones sont regroupés dans certaines écoles secondaires et on peut présumer qu'ils suivent en très grand nombre les cours du programme spécial de français.

Formation
des maîtres
en anglais

316. Comme ce programme résultait d'un accommodement officieux, les autorités n'ont pas pris de dispositions particulières pour former des professeurs aux méthodes d'enseignement du français aux francophones. À l'école normale, les études se font en anglais. Et bien que le Collège de Saint-Boniface soit affilié à l'Université du Manitoba, il n'y a pas d'entente, comme à Edmonton, permettant à ceux qui se destinent à enseigner le programme spécial de faire une partie de leurs études en français.

Amendement
à la loi sur
les écoles

317. En 1967, la modification de la loi sur les écoles a sensiblement changé le statut du français au Manitoba. Il est maintenant agréé comme langue d'enseignement et peut être employé jusqu'à la moitié du temps, chaque jour. L'exercice de ce droit est cependant assujéti à certaines restrictions. La commission scolaire doit d'abord demander au ministre de l'Éducation une autorisation en indiquant les matières qui seraient enseignées en français et la durée des cours ; le ministre a le pouvoir absolu d'agréer la requête intégralement ou après modification, ou de la rejeter. Même si les commissions scolaires intéressées et le ministre de l'Éducation devaient se montrer empressés à faire plus de place à l'enseignement en français, il resterait beaucoup à faire pour que la loi nouvelle ait des répercussions marquées. Il faudra des manuels et d'autres instruments didactiques en français, ainsi que des instituteurs qui aient reçu une bonne formation et qui soient aptes à enseigner diverses matières en cette langue. D'après les modifications de la loi, le gouvernement provincial entendrait faire une plus large place au français dans les écoles de la minorité linguistique, mais il est trop tôt pour juger des répercussions de la nouvelle politique. Il faudra d'ailleurs quelques années pour la mettre en œuvre. La voie est ouverte

1. An Act to amend the Public Schools Act (2); S. M. 1966-1967, 15-16 Eliz. II, chap. 49.

cependant et les Franco-Manitobains auront plus de possibilités d'études en leur langue au sein du système scolaire public.

5. *En résumé*

318. Il est difficile de résumer la situation scolaire des Canadiens de langue française dans les quatre provinces occidentales, car elle varie de l'une à l'autre selon le peuplement, l'histoire et l'attitude de la majorité anglophone. Cependant on peut affirmer que la préservation de la langue maternelle pose à tous les francophones de l'Ouest des difficultés communes. Dans chacune de ces provinces, leur groupe est relativement peu considérable, il est dispersé et reste inférieur en nombre à certains autres groupes minoritaires. Par conséquent, il se trouve peu d'endroits où d'établissements où le français est la langue habituelle de communication. Enfin, la majorité anglophone a presque toujours refusé de considérer la question de la minorité francophone en fonction de la place que la langue et la culture françaises occupent au Canada.

319. Ces faits tendent à modérer les aspirations des francophones de l'Ouest. Les efforts de leurs associations volontaires illustrent quand même leur désir de conserver la langue maternelle et de la transmettre aux enfants ; mais ils n'en sentent pas moins le besoin de bien apprendre l'anglais. En d'autres mots, les associations canadiennes-françaises attendent du système d'éducation qu'il assure une formation bilingue aux enfants francophones. Les divers ministères de l'Éducation ont généralement tenu compte d'une seule de ces aspirations, en permettant que le français fasse l'objet d'un cours spécial d'environ une heure par jour dans chaque classe. Le reste de l'enseignement se donne en anglais.

320. Les conséquences de ce régime sont manifestes. Il aboutit à une assez bonne connaissance de l'anglais et à une disparition graduelle du français. Lorsque l'anglais prédomine en classe, on conçoit qu'il devienne aussi la langue habituelle des récréations. L'anglais a une telle force de pénétration dans toutes les sphères de la vie de l'enfant qu'il devient, pour ainsi dire, la langue première de la minorité d'origine française de l'Ouest.

321. Les francophones désirent que leurs enfants apprennent l'anglais, mais tiennent aussi à ce qu'ils parlent français. Dans le système actuel, les francophones ne peuvent pas bien connaître leur propre langue, au terme de leurs études. Une heure de français par jour ne saurait neutraliser les pressions linguistiques du milieu ; l'amélioration du cours de langue n'y suffirait pas non plus. Dans une enquête menée pour nous, on a comparé la connaissance du français chez des élèves de onzième qui suivent le cours spécial dans les trois provinces des Prairies et chez des élèves francophones de l'Ontario, du Québec et

du Nouveau-Brunswick. De façon générale, plus on s'éloignait du Québec, plus les élèves étaient faibles¹. Il est sûrement possible d'améliorer le programme spécial de français et de perfectionner ceux qui le dispensent, mais il faudra aussi multiplier les heures d'enseignement en français si l'on veut que les élèves connaissent assez leur langue maternelle pour être considérés comme bilingues.

E. Écoles sous administration fédérale

Trois domaines
de compétence
fédérale

322. Bien que l'A. A. N. B. stipule que l'enseignement relève des provinces, il est des circonstances extraordinaires où le gouvernement fédéral doit organiser l'instruction élémentaire et secondaire. Au Yukon, les écoles dépendent de l'administration du territoire. Dans les Territoires du Nord-Ouest, cependant, elles sont sous l'autorité du gouvernement fédéral. Celui-ci veille en outre à l'instruction des Indiens et des Esquimaux, même dans les provinces. Il peut ouvrir des écoles à leur intention ou les faire inscrire à des écoles du gouvernement de la province ou de communautés religieuses. Il s'occupe aussi de l'instruction de certains enfants de militaires, ouvrant des écoles pour eux ou veillant à ce qu'ils fréquentent celles des provinces.

323. Les effectifs des écoles fédérales de chaque catégorie sont relativement faibles et très dispersés. Le gouvernement fédéral doit souvent recourir aux systèmes scolaires provinciaux pour certains enseignements, surtout à l'échelon secondaire. Il le fait d'autant plus facilement qu'il a pour principe de diriger ces enfants vers les écoles provinciales chaque fois que c'est possible.

1. Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien

324. En 1966, quelque 60 000 jeunes Indiens fréquentaient les écoles relevant de la direction des Affaires indiennes. Dans ce total, nous embrassons toutes les provinces (sauf Terre-Neuve), le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest. Disséminés sur un vaste territoire, ces élèves diffèrent en outre considérablement entre eux sur les plans culturel et linguistique. Un programme unique ne saurait convenir à des effectifs aussi hétérogènes, même à l'échelon élémentaire. Au second degré, le petit nombre des élèves ajoute encore aux difficultés. Il ne peut être question d'écoles polyvalentes pour les Indiens, même à l'échelle régionale. Le voudrait-elle, la direction des Affaires indiennes ne pourrait maintenir un système scolaire de bonne qualité pour les jeunes Indiens seulement.

1. Voir le tableau n° 7 de l'appendice II.

325. De fait, le gouvernement fédéral ne le désire pas. Il cherche plutôt à intégrer aussi complètement que possible ces élèves aux systèmes provinciaux existants. Près de la moitié des Indiens fréquentent des écoles provinciales. Au secondaire, la proportion est encore plus forte. La direction des Affaires indiennes finance leurs études et collabore avec les autorités provinciales à l'élaboration de programmes adaptés à leur situation culturelle et linguistique. Le gouvernement fédéral ouvre des écoles seulement quand il ne peut recourir aux écoles relevant des provinces, et alors il se conforme au programme provincial.

Intégration
aux systèmes
provinciaux

326. Ainsi, dans les provinces où l'anglais est la langue officielle d'enseignement, c'est celle-ci que les Indiens apprennent après la leur. Pendant une période de transition, l'enseignement pourra se faire dans leur langue maternelle, mais on passera à l'anglais aussi rapidement que possible. Au Québec et au Nouveau-Brunswick, les bandes indiennes ont le choix entre le français et l'anglais comme véhicule de l'enseignement. Si l'anglais l'emporte de beaucoup dans leurs écoles, c'est que bon nombre ont été fondées par des missions protestantes.

Choix de la
langue
d'enseignement

327. La situation est différente dans les Territoires du Nord-Ouest. La direction des Régions septentrionales s'y charge de l'enseignement aux Indiens, aux Esquimaux et à la population blanche. En 1966, sur un territoire d'un million de milles carrés, ils étaient 7 000 à fréquenter l'école. Les programmes sont modelés sur ceux des provinces immédiatement au sud : l'Alberta, le Manitoba et l'Ontario, respectivement, pour les districts de Mackenzie, de Keewatin et de Franklin¹ ; dans la zone arctique du Québec, où la Direction administre aussi des écoles, les élèves suivent le cours du Comité protestant du Québec. Le programme spécial d'études dites « sociales » qui a été créé pour eux, traite, entre autres, des cultures indigènes du grand Nord et les cours de langues tiennent compte des besoins des Indiens et des Esquimaux. En vertu de l'ordonnance sur les Territoires du Nord-Ouest, l'anglais est la langue officielle d'enseignement. Depuis quelques années il en résulte des difficultés au Québec, le gouvernement provincial soutenant que l'enseignement doit se dispenser en français. Il n'a pas encore été décidé de façon définitive si l'enseignement aux Esquimaux de la région se donnerait en anglais, en français ou dans les deux langues. On reconnaît généralement que les Esquimaux eux-mêmes devraient être consultés, mais on n'est pas encore fixé sur la manière de trancher la question.

Dans les
Territoires
du Nord-Ouest

1. Au Yukon, les programmes sont établis à partir de celui de la Colombie-Britannique.

328. Imposer l'anglais comme seule langue officielle d'enseignement dans les écoles fédérales des Territoires du Nord-Ouest est contraire au principe de l'égalité des langues officielles auquel souscrit la Commission, ainsi qu'au droit moral pour les parents de faire instruire leurs enfants dans la langue officielle de leur choix. Ici, comme ailleurs, les parents devraient avoir le droit de choisir pour leurs enfants entre l'enseignement en français et l'enseignement en anglais, et seuls des effectifs inférieurs au minimum requis pourraient limiter l'exercice de ce droit. Les écoles sous administration fédérale devraient respecter scrupuleusement le principe d'égalité et offrir des facilités comparables d'accès à l'éducation en français et en anglais, chaque fois que les circonstances le permettent.

2. *Le ministère de la Défense nationale*¹

Collaboration
avec les
écoles locales

329. Le gouvernement fédéral n'est pas tenu en droit d'assurer l'instruction des enfants des militaires. Dans la pratique toutefois, le ministère de la Défense nationale doit assumer certaines obligations à cet égard. Comme employeur, il entend que le personnel accepte les affectations à des postes reculés, au Canada ou à l'étranger ; il est normal que les militaires mariés ne s'y prêtent que s'il y a des écoles à proximité ou si l'État prend à sa charge les dépenses occasionnées par des études au loin. Si possible, les enfants fréquenteront une école publique locale. S'il n'y en a pas, ou si l'école est trop exigüe pour accueillir les enfants des militaires, le ministère assurera habituellement l'enseignement, lui-même. Il ne contribue que de façon exceptionnelle aux frais des études à l'extérieur.

Conditions
financières

330. Les conditions financières diffèrent beaucoup d'une base militaire à l'autre. Si les militaires résident hors du territoire de la base et inscrivent leurs enfants à une école locale, il n'y a aucune difficulté : l'impôt scolaire sera perçu sur leur habitation de la manière habituelle sans que le ministère ait à intervenir. S'ils sont domiciliés à la base même, leurs logements ne seront pas assujettis à l'impôt municipal. En ce cas, le ministère verse d'ordinaire à la municipalité une subvention tenant lieu de l'impôt foncier ou paie à l'école des droits de scolarité exigibles pour les enfants de l'extérieur. S'il est nécessaire d'agrandir une école pour recevoir les enfants des militaires, le ministère contribue aux frais de construction. Si l'école est établie sur le terrain de la base, le ministère de la Défense peut en défrayer la construction et l'administration, ou encore le gouvernement provincial pourra administrer l'école et imputer au ministère une somme forfaitaire par élève. Dans chaque

1. Nous présenterons nos recommandations sur l'éducation des enfants de militaires dans notre livre sur le monde du travail, au chapitre consacré aux forces armées.

cas, la contribution fédérale est assimilable à un dédommagement, les terres de la Couronne étant exemptes des impôts fonciers usuels¹.

331. Grâce à toutes ces mesures, l'enseignement du premier et du second degré est dispensé aux enfants des militaires. Il convient toutefois de noter que c'est toujours le cadre provincial qui dicte la forme des arrangements pris. Le ministère de la Défense ne décide ni du programme ni de la langue d'enseignement : chaque école se conforme aux règlements et au programme de la province. Les enfants des militaires n'ont droit qu'aux écoles dont disposent les habitants de la province où ils se trouvent. Aussi, à cause des différences entre les systèmes d'éducation d'une province à l'autre, auront-ils à souffrir les mêmes difficultés que les autres élèves qui déménagent dans une autre province. Les anglophones pourront au moins continuer d'envoyer leurs enfants à des écoles où l'enseignement se fait dans leur langue. Par contre, la mutation des militaires francophones les amènera éventuellement dans des provinces où l'enseignement ne se donne qu'en anglais ; parce qu'ils sont dans les forces armées, leurs enfants ne feront pas leurs études dans leur propre langue et s'angliciseront, sauf mesures extraordinaires.

Programme de
la province

332. Parfois les militaires ne trouvent pas satisfaisantes les écoles locales et confient leurs enfants à des établissements éloignés. Par le passé, le ministère a rarement contribué aux frais supplémentaires élevés qui en résultent. Pourtant, certains précédents existent, où le ministère a accordé une aide pécuniaire à des familles qui avaient envoyé leurs enfants à des écoles confessionnelles privées, dans des provinces où l'école publique n'était pas confessionnelle. On connaît d'autres cas où l'on a accordé un traitement spécial à des anglophones lorsque l'école locale était de langue française et à des francophones qui étaient dans une situation inverse². Néanmoins ces cas demeurent exceptionnels, et l'assistance n'a pas dépassé alors l'allocation prévue pour les enfants de l'extérieur fréquentant l'école publique locale. Au-delà de cette somme, le transport, la pension et les autres frais étaient à la charge

Orientation
nouvelle

1. Au cours de l'année scolaire 1966-1967, environ 90 000 enfants de militaires fréquentaient l'école élémentaire ou secondaire. On en comptait 40 000 dans les écoles administrées par le ministère de la Défense nationale, au pays et à l'étranger ; 10 000 autres faisaient leurs études dans des établissements indépendants, aux frais du ministère de la Défense. Le gouvernement fédéral a dépensé à ces deux postes, \$ 19 millions dont quatre lui ont été remboursés au titre des subventions provinciales aux écoles. (La plupart des écoles administrées par le ministère de la Défense nationale sont publiques, et ont droit par conséquent aux subventions provinciales. Les frais du gouvernement fédéral en sont réduits d'autant.) Comme les familles des 40 000 autres enfants n'habitaient pas dans des territoires appartenant au ministère de la Défense nationale, les enfants ont fréquenté les écoles publiques de la localité, sans imposer de frais au ministère.

2. D. KWAVNICK, « The Education of the Dependents of Servicemen in Canada : The Administration of Non-Resident School Fee Payments », thèse de maîtrise, université Carleton, 1964.

des parents. En février 1968, le ministère a fait part d'une nouvelle ligne de conduite. Dorénavant les enfants de militaires auront le droit d'étudier en anglais ou en français selon la langue qu'ils parlent habituellement. Si l'enseignement ne se donne pas dans leur langue là où ils habitent, le ministère versera aux parents une allocation maximale de 1 300 dollars pour couvrir les droits de scolarité, la pension et le transport, pour que l'enfant puisse fréquenter un établissement qui donne l'enseignement dans sa propre langue. L'application de cette ligne de conduite pourra soulever quelques difficultés. Il ne sera pas toujours facile d'établir quelle est la langue habituelle de l'enfant ; si, par exemple, l'un des parents est de langue anglaise et l'autre de langue française, il se peut fort bien que l'une et l'autre aient cours à la maison. Certains enfants de familles francophones fréquentent présentement l'école anglaise, faute de mieux ; là encore, la langue habituelle ne sera pas facile à déterminer. Il faut espérer que les nouveaux règlements seront interprétés de façon libérale, que dans des cas semblables, le ministère tiendra compte de la volonté des parents. Du moins, en adoptant cette nouvelle orientation, le ministère de la Défense nationale reconnaît-il le droit à l'enseignement dans la langue maternelle pour les enfants de militaires ; nous nous en félicitons vivement.

En dehors
du Canada

333. Le régime est différent pour les enfants de militaires en service hors du Canada. Le gouvernement fédéral leur assure des études répondant aux normes canadiennes, que les parents occupent ou non un logement fourni par le ministère. Celui-ci administre des écoles anglophones où le cours des premières années a été conçu de façon à atténuer les différences entre les programmes provinciaux. À partir de la septième, il applique le programme de l'Ontario, province qui a consenti à délivrer certificats et diplômes. Dans ses écoles francophones, le ministère suit le programme des écoles catholiques de langue française du Québec. Les enseignants sont recrutés au Canada et détachés par leur commission scolaire.

334. Les dispositions qui précèdent sont aussi fonction du nombre d'enfants dans une région donnée. Le nombre des francophones tient, dans une certaine mesure, aux unités affectées à telle région, à tel moment, et correspond en général au quart des enfants. Il existe des écoles élémentaires des deux langues, mais il n'y a pas d'école secondaire francophone. Les élèves francophones peuvent suivre le cours spécial de français, comme dans les écoles secondaires d'Ontario mais, pour le reste, sont astreints au cours en langue anglaise. Dans les écoles de la Défense nationale, l'enseignement de la langue seconde commence à la maternelle. De plus, on a fait l'essai d'écoles élémentaires bilingues où l'on enseigne en français et en anglais. Il reste que les possibilités de s'instruire en français sont plus faibles que celles de s'instruire en an-

glais. Dans les plus petits établissements des forces armées à l'étranger, il n'y a pas d'école francophone.

335. Il nous apparaît indiscutable que le gouvernement fédéral a des obligations particulières envers les enfants des membres des forces armées canadiennes, que ce soit sur notre sol ou à l'étranger. Les militaires sont mutés selon les besoins des forces armées, mais cela ne devrait pas compromettre les études des enfants. À l'heure actuelle, faute d'une ligne de conduite définie et en raison du recours aux écoles provinciales, le gouvernement fédéral n'offre pas, dans les écoles qui relèvent de sa compétence, les mêmes possibilités de s'instruire aux francophones et aux anglophones.

Nécessité d'une
égalité des
chances