

Rodrigue LANDRY  
Serge ROUSSELLE

(2003)

# Éducation et droits collectifs.

Au-delà de l'article 23 de la Charte.

**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES**  
CHICOUTIMI, QUÉBEC  
<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

*Les Classiques des sciences sociales* est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25<sup>e</sup> anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

## Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.  
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue  
Fondateur et Président-directeur général,  
**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.**

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,  
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi  
Courriel: [classiques.sc.soc@gmail.com](mailto:classiques.sc.soc@gmail.com)  
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>  
à partir du texte de :

Rodrigue LANDRY et Serge ROUSSELLE

**Éducation et droits collectifs.**  
*Au-delà de l'article 23 de la Charte.*

Moncton, N.-B., Canada : Les Éditions de la francophonie, 2003, 208 pp.

Rodrigue Landry nous a accordé, le 27 juillet 2021, l'autorisation de diffuser en libre accès à tous ce rapport de recherche dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : [rodrigue.landry@umoncton.ca](mailto:rodrigue.landry@umoncton.ca)

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

Édition numérique réalisée samedi, le 19 mars 2022 à Chicoutimi, Québec.

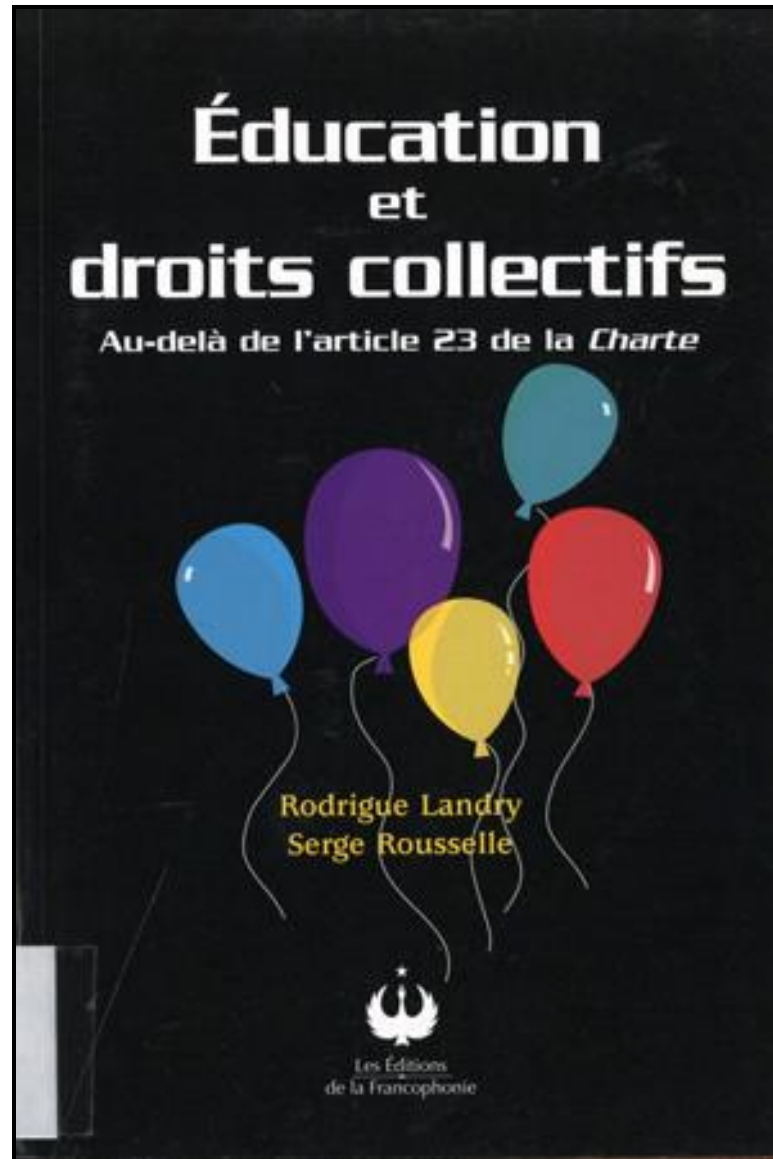


Rodrigue LANDRY

directeur général de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques

Serge Rousselle

Professeur de droit et Doyen de la Faculté de droit de l'Université de Moncton



Moncton, N.-B., Canada : Les Éditions de la francophonie, 2003,  
208 pp.

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Quatrième de couverture

[Retour à la table des matières](#)

**Rodrigue Landry** est directeur général de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Professeur à l'Université de Moncton de 1975 à 2002, il a occupé le poste de doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de cette même institution de 1992 à 2002. Détenteur d'un doctorat en psychologie éducationnelle de la University of Wisconsin, il compte à son actif de nombreuses publications et rapports de recherche portant sur la vitalité ethnolinguistique, l'éducation en milieu minoritaire, le bilinguisme et l'apprentissage scolaire.



**Serge Rousselle** enseigne à la Faculté de droit de l'Université de Moncton depuis 1992. Il a été nommé doyen de cette Faculté en juillet 2000. Détenteur d'une maîtrise en droit de Cambridge University, il prépare actuellement, à l'Université McGill, une thèse de doctorat dans laquelle il applique le critère de développement durable dans son étude des communautés linguistiques et des peuples autochtones. Il compte à son actif de nombreuses publications et conférences dans les domaines des droits linguistiques, autochtones et environnementaux.



« La fragilité de la situation démographique des francophones vivant en situation minoritaire fait appel à une vision à long terme ; les baisses démographiques dans certaines régions sont telles que les ayants droit pourraient éventuellement gérer des écoles vides. Pour raviver les communautés francophones et acadiennes, il faut un plan d'action global qui actualisera une synergie d'actions des différents paliers de responsabilités associés à l'épanouissement des minorités francophones du Canada. [C]e plan

d'action engage des obligations et des responsabilités qui vont au-delà de l'article 23. »

**Note pour la version numérique :** La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l'édition papier numérisée.



[3]

# Éducation et droits collectifs

Au-delà de l'article 23 de la Charte

Rodrigue Landry  
Serge Rousselle

Les Éditions  
de la Francophonie

[4]

Couverture	Info 1000 mots inc.
Mise en pages	Info 1000 mots inc.
Corrections d'épreuves	Monique Grenier
Production	Les Éditions de la Francophonie 236, rue St-George, Moncton, Nouveau-Brunswick E1C 1W1 Courriel : <a href="mailto:ediphonie@nb.aira.com">ediphonie@nb.aira.com</a>
Distribution	Distribution UNIVERS, 845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas, Québec G7A 3S8 Courriel : <a href="mailto:d.univers@videotron.ca">d.univers@videotron.ca</a> (418) 831-7474      1 800 859-7474

ISBN 2-923016-21-1

Tous droits réservés pour tous pays  
© 2003 Rodrigue Landry et Serge Rousselle  
© 2003 Les Éditions de la Francophonie

Dépôt légal - 1<sup>er</sup> trimestre 2003  
Bibliothèque nationale du Canada  
Bibliothèque nationale du Québec

Imprimé au Canada

Il est interdit de reproduire cet ouvrage en totalité ou en partie, sous quelque forme et par quelque procédé que ce soit sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur, conformément aux dispositions de la Loi sur le droit d'auteur.

[5]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Table des matières

[Quatrième de couverture](#)

[Introduction](#) [11]

[Chapitre 1.](#) Le Canada : un pays bilingue et égalitaire ? [15]

1. [Introduction](#) [15]
2. [Le Canada : un pays à naître](#) [15]
3. [Le Canada : un acte de naissance constitutionnel \(Loi constitutionnelle de 1867\)](#) [14]
4. [Le Canada : un premier siècle d'histoire \(1867-1967\)](#) [20]
5. [Le Canada : un pays à définir \(1967-1982\)](#) [23]
6. [Le Canada : vers l'égalité réelle](#) [35]

[Chapitre 2.](#) La francophonie minoritaire canadienne : sa situation démographique et scolaire [37]

1. [Concentration territoriale des deux langues officielles](#) [40]
2. [Une population francophone en décroissance ?](#) [46]
3. [Vitalité décroissante](#) [52]
4. [Un taux croissant d'exogamie](#) [58]
5. [Un attrait urbain croissant](#) [64]
6. [Une population vieillissante](#) [65]
7. [Un bilinguisme en croissance](#) [66]
8. [Une population minorisée à la recherche d'espaces francophones](#) [70]

[Chapitre 3.](#) L'éducation : pierre angulaire du développement des communautés francophones minoritaires [79]

1. [Une problématique du vécu en milieu minoritaire](#) [80]
2. [Déterminisme social et autodétermination](#) [81]
3. [Cadre idéologique, juridique et politique](#) [86]
4. [Contexte institutionnel et social](#) [90]
5. [Socialisation langagière et culturelle](#) [91]
6. [Développement psycholinguistique](#) [95]

Chapitre 4. Les éléments et les défis d'une éducation « tout au long de la vie » en contexte minoritaire francophone [105]

1. [Accès à une éducation « tout au long de la vie »](#) [106]
2. [Une participation maximale de la population francophone aux institutions éducatives de langue française](#) [109]
3. [Prise en charge d'un curriculum pédago-communautaire et d'une pédagogie du milieu minoritaire](#) [119]
4. [Une formation professionnelle en éducation axée sur les besoins et les défis de la communauté francophone minoritaire](#) [131]
5. [Un plan d'action dans le cadre d'un partenariat global de collaboration](#) [134]
6. [Un investissement de ressources suffisantes](#) [137]

Chapitre 5. Au-delà de l'article 23 de la Charte : le rôle des provinces et du gouvernement fédéral et le besoin d'un partenariat pancanadien [139]

1. [Introduction](#) [139]
2. [L'article 23 de la Charte](#) [140]
3. [Le principe de la protection des minorités](#) [157]
4. [L'article 16 de la Charte et la Loi sur les langues officielles](#) [160]

Chapitre 6. Conclusion - Vers un plan d'action : la gestion globale de l'éducation [175]

1. [La réparation](#) [178]
2. [La subsidiarité](#) [180]
3. [Le partenariat global](#) [181]
4. [Le leadership intégré](#) [182]
5. [L'imputabilité](#) [183]

Annexe A. Charte canadienne des droits et libertés (art. 16-23) [185]

Annexe B. Propositions d'Angéline Martel (2001) [189]

Références [191]

[9]

*À mon épouse Joanne et à mes trois enfants,  
Joël, Michelle et Julien, mes sources de bonheur.*

*Rodrigue Landry*

*À ma mère Jeanne-Mance,  
pour l'importance qu'elle a toujours accordée  
à l'éducation et à ses enfants.*

*Serge Rousselle*

[10]

[11]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* a été une source d'espoir pour les communautés francophones et acadiennes en accordant aux parents de la minorité linguistique d'une province le droit pour leurs enfants à un enseignement dans leur langue dans des établissements de la minorité. Enfin, prenait forme pour ces communautés la possibilité de prendre en charge, par la gestion scolaire, l'éducation de leurs enfants dans des écoles de langue française.

Pourtant, plus de vingt ans après l'adoption de la *Charte*, l'objet réparateur de l'article 23 tarde à s'actualiser. On observe une érosion progressive des communautés francophones et la moitié des enfants qui devaient remplir les écoles de langue française se font encore instruire dans les écoles de langue anglaise. Dans leur cas, le statut d'ayant droit n'est pas transmis à la génération suivante. Inconsciemment ou non, ce droit fondamental qui fait partie du patrimoine des communautés francophones et acadiennes et de la constitution du pays se perd graduellement.

Il faut analyser cette problématique sous différentes perspectives avant d'envisager une solution viable au problème de la mise en œuvre incomplète de l'article 23. Il faut comprendre la nature même de ce droit linguistique et scolaire, son objet, et reconnaître sa raison d'être dans l'idéologie politique canadienne et dans la loi suprême du pays qu'est sa constitution. C'est cette perspective que nous présentons dans le premier chapitre de cet ouvrage. Le deuxième [12] chapitre fait une

analyse de la perspective démographique. Il présente un profil démolinguistique des communautés francophones et acadiennes ainsi qu'une analyse de certains facteurs liés à l'érosion progressive des communautés francophones vivant en milieu linguistique minoritaire.

Le chapitre 3 présente un cadre conceptuel qui vise à démontrer la nature complexe et globale de l'éducation en milieu minoritaire, et à mieux comprendre son champ d'action et son rôle dans la survie et l'épanouissement d'une minorité linguistique. Ainsi, il ressort que les responsabilités sont à différents paliers et qu'un développement global de l'éducation exige une synergie d'actions de nombreux acteurs dont les rôles sont à la fois différents et complémentaires. Le chapitre 4 fait une description synthèse des principaux défis que devront relever les communautés francophones et acadiennes pour que l'éducation devienne la pierre angulaire du développement des communautés francophones minoritaires, dont celui de la préparation d'un plan global visant une plus grande synergie d'action des acteurs aux différents paliers de responsabilité.

Au chapitre 5, nous procédons à une analyse juridique des défis identifiés au chapitre précédent. Cette analyse vise essentiellement à démontrer la pertinence et l'importance de la mise en œuvre d'un plan global d'éducation pour les francophones en milieu minoritaire ; ce plan met en valeur non seulement la pleine réalisation de l'objet de l'article 23, mais l'entière responsabilité constitutionnelle et juridique du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux et territoriaux. Enfin, dans le sixième et dernier chapitre, nous identifions les principes qui devraient guider le développement d'un plan d'aménagement linguistique pour un développement global de l'éducation en milieu minoritaire francophone, un plan qui va au-delà de l'article 23 et qui engage une synergie d'actions de tous les partenaires clés.

La rédaction de cet ouvrage a réuni les contributions de deux champs d'étude : le droit et l'éducation. Un des auteurs, juriste de formation, a concentré ses efforts sur les chapitres 1 et 5. L'autre auteur, chercheur dans le domaine de l'éducation en milieu minoritaire, a préparé les chapitres 2, 3 et 4. Même si les auteurs ont travaillé sur leurs chapitres respectifs de façon relativement autonome, [13] ils ont vite constaté une convergence étonnante de plusieurs concepts de leur domaine respectif et beaucoup de similarités dans leur analyse de la problématique à

l'étude. C'est pourquoi les auteurs ont pu facilement se mettre d'accord sur les principes qu'ils proposent comme guides d'un plan global d'aménagement linguistique en éducation et ainsi rédiger ensemble le dernier chapitre.

[14]



[15]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Chapitre 1

---

# Le Canada : un pays bilingue et égalitaire ?

### ***1. Introduction***

[Retour à la table des matières](#)

On ne saurait amorcer un projet de mise en œuvre complète de l'article 23 de la *Charte* ayant comme objectif une entreprise globale de développement des communautés francophones et acadiennes sans donner un aperçu historique de ce qui a mené à constitutionnaliser cet article et à reconnaître d'autres garanties linguistiques connexes.

Ce faisant, nous serons à même de découvrir les raisons qui sous-tendent l'énormité de la tâche à accomplir pour que les deux groupes linguistiques officiels soient vraiment des partenaires égaux dans la société canadienne en général et dans le domaine de l'éducation en particulier. Ainsi aurons-nous alors, en toile de fond, les sources historiques des dispositions et des principes constitutionnels qui nous intéressent, soit ceux découlant des articles 16 et 23 de la *Charte* et du principe de la protection des droits des minorités, ce qui ne pourra que contribuer à mieux comprendre leur raison d'être et l'interprétation qui doit leur être accordée.

## 2. Le Canada : un pays à naître

[Retour à la table des matières](#)

L'un des traits distinctifs du Canada est très certainement la coexistence sur son territoire des communautés de langue française et de langue anglaise, dualité qui le caractérise et le définit. C'est pourquoi, [16] au-delà de la présence des peuples autochtones et de nombreux autres groupes linguistiques et culturels, il a souvent été fait allusion aux « deux peuples fondateurs » pour évoquer le rôle indiscutable qu'ont joué les francophones et les anglophones dans la naissance et le développement de la fédération canadienne, de 1867 à nos jours.

Pour résumer brièvement les événements qui ont mené à la naissance de notre fédération, il faut d'abord noter que, par suite de la conquête britannique décisive en terre d'Amérique, la *Proclamation royale de 1763* ne fait aucune mention des acquis ou des droits linguistiques qui sont reconnus sur le territoire. Il faudra attendre *l'Acte de Québec de 1774* - pendant que les esprits s'échauffent dans les treize colonies du Sud en lutte contre l'Angleterre pour obtenir leur indépendance - avant que le Parlement britannique ne reconnaisse indirectement la présence française sur le territoire, et ce, en garantissant aux Canadiens français du Québec le respect tant de leurs lois civiles d'origine française que de leur religion <sup>1</sup>. Se trouvait alors protégée implicitement la langue française par l'énoncé d'une protection juridique et par le respect du catholicisme qu'avaient en commun la plupart des francophones de l'époque.

Cette situation est conforme à nos constitutions antérieures à 1867, lesquelles ont, tout compte fait, très peu traité de la langue, une exception notable étant *l'Acte d'Union de 1840* qui, à la suite des rébellions de 1837-1838 et du rapport de 1839 de lord Durham favorisant une politique d'assimilation <sup>2</sup>, avait écarté expressément le

---

<sup>1</sup> La Commission de l'unité canadienne (Commission Pepin-Robarts), *Un temps pour parler : Les commentaires du public*, Ottawa. 1979 à la p. 3.

<sup>2</sup> Aux dires de la Commission Pepin-Robarts, *supra* à la p. 3 : « L'assimilation n'a jamais été une politique ferme des Britanniques bien que, beaucoup plus tard, en 1839, Lord Durham l'ait encore recommandée au gouvernement

statut officiel du français sur le plan parlementaire. Il faut dire que ce statut a été rétabli en 1848 par une loi britannique <sup>3</sup>.

[17]

### ***3. Le Canada : un acte de naissance constitutionnel (Loi constitutionnelle de 1867)***

[Retour à la table des matières](#)

Par la suite, dans la *Loi constitutionnelle de 1867*, acte de naissance du Canada, si on peut dire, il est fait très peu de cas de la question linguistique, quoique les deux seules dispositions qui en traitent, l'une directement, l'autre indirectement, soient le fruit de compromis sans lesquels il n'aurait pu y avoir de « Confédération », pour utiliser le terme en vigueur à l'époque <sup>4</sup>.

Dans cet esprit, en ce qui concerne la disposition qui traite directement de la langue, aux termes de l'article 133 de ce texte constitutionnel, les lois fédérales et celles du Québec doivent être adoptées dans les deux langues, alors que chacun pourra faire usage de l'une ou l'autre langue au Parlement et à l'Assemblée législative du Québec de même que devant les tribunaux fédéraux et québécois <sup>5</sup>. Ainsi, loin d'introduire un bilinguisme mur à mur partout au pays, cet article se limite à perpétuer une certaine pratique existante touchant le

---

impérial. » Ce qui ne signifie évidemment pas que, dans les faits, des façons de faire ne peuvent pas avoir le même résultat.

<sup>3</sup> G.-A. Beaudoin, « Le décor historique et constitutionnel » (1983), 14R.G.D. 227 à la p. 229 ; *An Act to re-unite the Provinces of Upper and Lower Canada, and for the Government of Canada*, 1840 (R.-U.), 3-4 Vict. c. 35, art. XLI; *An Act to repeal so much of an Act to re-unite the Provinces of Upper and Lower Canada*, 1848 (R.-U.), 11-12 Vict., c. 56.

<sup>4</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, [1998] 2 R.C.S. 217 au par. 81 ; In re *La réglementation et le contrôle de l'aéronautique*, [1932] A.C. 54 à la p. 70 ; *Renvoi sur le Sénat*, [1980] 1 R.C.S. 54 à la p. 71.

<sup>5</sup> Notons au passage que, selon *P.G. (Québec) c. Blaikie*, [1979] 2 R.C.S. 1016, la *Charte de la langue française*, communément appelée la *Loi 101*, était *ultra vires* dans la mesure où elle allait à l'encontre de l'égalité judiciaire, législative et parlementaire de l'article 133 de la *Loi constitutionnelle de 1867* qui s'applique au Québec.

Québec<sup>6</sup>, le tout ne constituant qu'un embryon de bilinguisme ou d'égalité linguistique au pays<sup>7</sup>. Ce dernier constat saute aux yeux quand on prend conscience que ce début de [18] bilinguisme institutionnel ne concerne aucunement les trois autres provinces de l'époque que sont l'Ontario, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick. Dans cette dernière province, les Acadiens y étant très nombreux dès 1867, l'absence de reconnaissance d'une forme quelconque de bilinguisme ne peut que surprendre<sup>8</sup> et tendre à souligner le peu d'importance qui leur était alors accordée un siècle à peine après le grand dérangement de 1755, aucune pratique existante ne pouvant leur venir en aide.

Or, ce qu'il faut savoir ici, c'est que l'un des principaux responsables de la forme fédérative de l'Union de 1867, Sir George-Étienne Cartier, « voyait une symétrie entre la protection du français sur la scène fédérale et celle de l'anglais au Québec. »<sup>9</sup> Pourtant, en fait, cette vision revenait à consacrer l'asymétrie au pays avec un bilinguisme sectoriel dans une seule province et au fédéral, ce qui ne peut qu'étonner aujourd'hui étant donné les deux ordres distincts de gouvernements<sup>10</sup>.

Somme toute, pour en arriver à un compromis en vue de conclure l'Union, on s'est contenté de perpétuer les pratiques existantes de bilinguisme institutionnel, comme cela d'ailleurs s'est fait dans l'autre disposition de la *Loi constitutionnelle de 1867*, qui touche

---

<sup>6</sup> En ce qui a trait à cette pratique, rappelons que, sur le plan parlementaire, dans ce qui était alors la province du Canada, le français a obtenu un statut officiel à compter de 1848 grâce à une loi britannique abrogeant une partie de l'*Acte d'Union* de 1840 aux termes de laquelle ce statut avait été explicitement écarté : *An Act to repeal so much of an Act to re-unite the Provinces of Upper and Lower Canada*, 1848 (R.-U.), 11-12 Vict., c. 56 ; *An Act to re-unite the Provinces of Upper and Lower Canada, and for the Government of Canada*, 1840 (R.-U.), 3-4 Vict. C. 35, art. XLI. Pour ce qui concerne le bilinguisme judiciaire, voir : M. Bastarache, « Le bilinguisme dans le domaine judiciaire » dans M. Bastarache (éd.), *Les droits linguistiques au Canada*, Yvon Blais, Montréal, 1986, 125 aux p. 129-130.

<sup>7</sup> *Beaudoin, supra* à la p. 228.

<sup>8</sup> *Ibid.*, à la page 228.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.* ; *Débats parlementaires sur la question de la Confédération*, Québec, Hunter-Rose, 1865, à la p. 943.

indirectement à la langue, en accordant des droits aux minorités religieuses, protégeant ainsi un statu quo juridique en matière d'écoles confessionnelles à une époque où les luttes minoritaires avaient trait à la préservation de la religion plutôt que la langue et où, pour les francophones du moins, langue et religion, pour tout dire, ne faisaient qu'un.

Ainsi, tout en conférant aux législatures provinciales une compétence exclusive en matière d'éducation, l'article 93 prévoit que « rien dans cette législation ne devra préjudicier à un droit ou privilège conféré *par la loi, lors de l'Union*, à quelque classe particulière de personnes dans la province relativement *aux écoles confessionnelles*. » (C'est nous qui soulignons.)

[19]

Ce faisant, comme l'a fort bien déduit la jurisprudence <sup>11</sup>, on confirme le pouvoir exclusif des provinces en matière scolaire, y compris la langue d'enseignement, en préservant les pratiques législatives existantes en 1867 en matière d'écoles confessionnelles. À cet égard, pour le professeur Pierre Carignan, dont le passage suivant a reçu l'aval de la Cour suprême :

En se comportant de la sorte, le constituant manifeste [...] un souci pour faciliter le projet de fédération en désarmant l'opposition de ceux qui, favorables aux écoles confessionnelles, pouvaient craindre qu'une restructuration politique ne mette en danger une protection législative déjà acquise en la matière <sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Voir par exemple : *Ontario English Catholic Teachers' Assn. c. P.G. (Ontario)*, [2001] 1 R.C.S. 470 ; *Commission des écoles protestantes du Grand Montréal c. P.G. (Québec)*, [1989] 1 R.C.S. 377 [ci-après *Commission des écoles protestantes*] ; *Renvoi relatif au projet de loi 30 (Ont.)*, [1987] 1 R.C.S. 1148.

<sup>12</sup> « La raison d'être de l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* à la lumière de la législation préexistante en matière d'éducation » (1986), 20 *R.J.T.* 375 à la p. 451. Voir également : *Commission des écoles protestantes, supra* à la p. 402.

Cette opinion concorde avec le point de vue exprimé par la juge Wilson dans le *Renvoi relatif au projet de loi 30 (Ont.)*, pour qui l'article 93, « important compromis historique » intervenu lors de la Confédération, devrait « être interprété de manière à réaliser son objet manifeste qui est d'accorder une solide protection à l'enseignement catholique dans la province de l'Ontario et à l'enseignement protestant dans la province de Québec. <sup>13</sup> »

Or, comme les lois scolaires en vigueur au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse ne reconnaissaient pas de droits particuliers aux catholiques et aux protestants <sup>14</sup>, ces derniers ne bénéficient donc pas de cette protection accordée aux écoles confessionnelles du Québec et de l'Ontario. De même, en Ontario, on ne tardera pas à constater que c'est la religion qui est protégée et non la langue, au grand dam des Franco-Ontariens qui, tout comme les Acadiens, [20] se trouvaient ainsi dépourvus d'une protection constitutionnelle tant dans le domaine du bilinguisme institutionnel que de celui de l'enseignement dans leur langue.

Ainsi, dans le domaine linguistique, à l'échelon provincial, la *Loi constitutionnelle de 1867* ne protège aucunement les communautés francophones et acadiennes qui vivent à l'extérieur du Québec. Cette asymétrie d'ordre linguistique a donné comme résultat, nous le verrons plus loin dans ce chapitre, qu'en l'absence de protection constitutionnelle de leur langue et de leur culture, ces communautés ont subi les contrecoups de ce système de deux poids deux mesures. Laissées à elles-mêmes sans jouir du nombre nécessaire pour avoir gain de cause dans l'arène politique, elles ont dû lutter, et elles luttent encore, contre vents et marées pour faire reconnaître et mettre en œuvre le droit à l'éducation dans leur langue et le droit à l'égalité linguistique et culturelle.

---

<sup>13</sup> *Renvoi relatif au projet de loi 30 (Ont.)*, supra aux p. 1194-1195.

<sup>14</sup> P. Carignan, « Les Résolutions de Québec et la compétence législative en matière d'éducation » (1989) 23 *R.J.T.* 1.

#### 4. Le Canada : un premier siècle d'histoire (1867-1967)

[Retour à la table des matières](#)

Il convient de mettre en évidence, à cet égard, le cas du Manitoba dont la loi constitutive, la *Loi sur le Manitoba de 1870*, adoptée sans opposition au Parlement fédéral, a été constitutionnalisée en 1871 dans *l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, 1871* (rebaptisé *Loi constitutionnelle de 1871* dans la *Loi constitutionnelle de 1982*, à l'article 53). Aux termes de son article 23, cette loi constitutionnelle garantit, pour l'essentiel, les droits linguistiques qu'énonce l'article 133, ces deux dispositions symbolisant, on l'aura compris, les premières manifestations constitutionnelles de la dualité linguistique et culturelle du pays. D'ailleurs, le principal rédacteur de cette loi constitutionnelle sanctionnant l'entrée du Manitoba dans la Confédération était George-Étienne Cartier, l'un des principaux responsables du caractère fédératif de l'Union de 1867, qui, dit-on, « rêvait de faire du Manitoba, un second Québec »<sup>15</sup>.

Mais son rêve ne s'est jamais matérialisé. À peine vingt ans plus tard, la législature manitobaine adoptait une loi, *An Act to Provide that the English Language shall be the Official Language of [21] the Province of Manitoba, 1890*<sup>16</sup>, par laquelle, comme son nom le donne à entendre, était aboli le statut du français, pourtant constitutionnellement protégé par l'article 23. Deux contestations judiciaires ont rapidement reconnu l'inconstitutionnalité de cette loi sans résultat concret<sup>17</sup>. Il faudra attendre trois décisions de la Cour suprême, une en 1979, les deux autres en 1985 et 1992, qui confirment cette inconstitutionnalité avant que le gouvernement manitobain n'y

<sup>15</sup> Beaudoin, *supra* à la p. 229.

<sup>16</sup> S.M. 1890, C. 14.

<sup>17</sup> *Pellant c. Hebert*, décision d'abord publiée le 9 mars 1892 dans *Le Manitoba* (un quotidien de langue française) et reproduite dans (1981), 12 R.G.D. 242 ; *Bertrand c. Dussault*, le 30 janvier 1909, décision inédite de la Cour de comté de St-Boniface, mais reproduite dans *Re Forest and Registrar of Court of Appeal of Manitoba* (1977), 77 D.L.R. (3d) 445 aux p. 458-462 (C.A. Man.). Pour un excellent résumé de toute cette affaire, voir : *Renvoi : Droits linguistiques au Manitoba*, [1985] 1 R.C.S. 721 aux par. 5 et s. [ci-après *Renvoi manitobain de 1985*].

donne suite de façon concrète<sup>18</sup>. Mais, entre-temps, comme le mentionne fort à propos un auteur, « cette mesure avait fait son œuvre, et il faudra beaucoup de temps et d'énergie pour rétablir la situation, si tant est qu'on puisse y arriver un jour. »<sup>19</sup>

Notons ici qu'en Alberta et en Saskatchewan une disposition semblable à l'article 133 de la Loi constitutionnelle, l'article 110 de l'Acte des territoires du Nord-Ouest, avait été incorporée par renvoi à leur loi constitutive, mais celle-ci n'a pas été davantage respectée dans ces provinces qu'au Manitoba, d'autant que cette disposition n'avait aucune valeur constitutionnelle, étant sujette à abrogation ou à modification en tout temps par les assemblées législatives en cause. Dans les mois qui ont suivi une décision de la Cour suprême du Canada reconnaissant cet état de fait<sup>20</sup>, les deux provinces ont adopté de nouvelles lois venant circonscrire les droits jadis conférés sur papier à leur communauté francophone respective<sup>21</sup>.

[22]

S'agissant de la dualité linguistique et culturelle, il n'y a pas que le bilinguisme institutionnel qui battait de l'aile au pays. Sans protection constitutionnelle pour assurer l'enseignement dans leur langue, les communautés francophones et acadiennes se sont retrouvées en situation périlleuse, à la merci des caprices de la majorité dans chaque province. Ainsi, durant le siècle qui a suivi la naissance de notre pays, l'instruction en français à l'extérieur du Québec n'a généralement pas pu se développer et les gains obtenus l'ont été de chaude lutte, résultant, au mieux, en un compromis fondé sur la tolérance de l'enseignement en français plutôt que sur sa reconnaissance formelle par les autorités provinciales<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> *P.G. (Manitoba) c. Forest*, [1979] 2 R.C.S. 1032 ; *Renvoi manitobain de 1985*, *supra* ; *Renvoi relatif aux droits linguistiques au Manitoba*, [1992] 1 R.C.S. 212 [ci-après *Renvoi manitobain de 1992*].

<sup>19</sup> Beaudoin, *supra* à la p. 230.

<sup>20</sup> *R. c. Mercure*, [1988] 1 R.C.S. 234 au par. 7.

<sup>21</sup> *Loi linguistique*, S. A. 1988, c. L-7.5 ; *Loi relative à l'usage du français et de l'anglais en Saskatchewan*, S.S. 1988, c. L-6.1.

<sup>22</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Livre II L'éducation*, Ottawa, 1968 aux par. 95 à 106 [ci-après *Commission Laurendeau-Dunton, Livre II*].



Pour s'en convaincre, il suffit de se rappeler les luttes scolaires au Nouveau-Brunswick dans les années 1870 et celles du Manitoba dans les années 1890, dont on trouve la source dans l'abolition des écoles confessionnelles, qui constituaient pour les catholiques une façon de préserver leur identité religieuse, linguistique et culturelle. Songeons aussi à la crise scolaire découlant du règlement XVII en Ontario, où la question linguistique était carrément à l'ordre du jour, puisque l'anglais y devenait la langue d'enseignement après la troisième année, avant qu'un compromis informel ne vînt permettre, parfois, de compléter le primaire en entier en français <sup>23</sup>.

Or, les effets ont été dévastateurs après un siècle de ce régime par lequel les provinces à majorité anglophone, fortes de leur pouvoir exclusif en matière d'enseignement, y compris la langue d'instruction, n'ont pas, de façon générale, pourvu aux besoins scolaires particuliers de la minorité francophone. À la fin des années 1960, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme devait se rendre à l'évidence : devant l'insensibilité des [23] gouvernements des provinces à majorité anglophone à répondre aux requêtes des minorités francophones en matière d'éducation et en l'absence de programmes et d'institutions scolaires dans leur langue, la possibilité d'étudier en français à tous les niveaux était très limitée, voire marginale, sinon inexistante, particulièrement au secondaire <sup>24</sup>.

Parallèlement à cet état de faits, il convient de signaler que la situation au Québec était tout autre pour la minorité anglophone en raison d'un effet combiné du laisser-aller du législateur québécois en faveur du libre choix des parents et des structures protestantes découlant de la mise en vigueur de l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* <sup>25</sup>. Comme le révélait cette même

---

<sup>23</sup> Pour un excellent résumé à ce sujet, voir : *Ibid.*, aux par. 107-131. Pour des versions plus récentes de l'histoire de l'éducation en langue française dans les communautés francophones et acadiennes, voir : pour l'Ontario, Bordeleau, Bernard et Cazabon (1999) ; pour les Maritimes, Couturier, LeBlanc, Godin et Renaud (1993); Ross (2001) pour la Nouvelle-Écosse; et pour l'Ouest, Levasseur-Ouimet, Mahé, McMahon et Tardif (1999).

<sup>24</sup> *Ibid.*, aux par. 97 et 186.

<sup>25</sup> En fait, comme le souligne Jean-Pierre Proulx dans un excellent article, au Québec le libre choix de la langue d'enseignement était de rigueur : « La *Loi sur l'instruction publique* est d'ailleurs muette à cet égard. Historiquement,

Commission royale d'enquête, alors que les communautés francophones en milieu minoritaire étaient dépourvues, à toutes fins utiles, d'une instruction dans leur langue et d'un système d'éducation digne de ce nom, la minorité anglophone du Québec bénéficiait d'un système éducatif complet, dans sa langue, au point où, remarque un auteur, « l'admission aux écoles anglaises atteignait des proportions inquiétantes. »<sup>26</sup>

### **5. Le Canada : un pays à définir (1967-1982)**

[Retour à la table des matières](#)

Cette dernière citation n'est pas anecdotique. Elle prend tout son sens au regard des événements qui suivront à l'aube d'une révolution dont on dira qu'elle était tranquille. Ainsi, à compter de la fin [24] des années 1950 et au cours des années 1960, à partir d'études et de commissions de toutes sortes, le Québec prend conscience que, sur son territoire, dans une société majoritairement francophone, la plupart des enfants des nouveaux arrivants, particulièrement sur l'île de Montréal, vont à l'école anglaise<sup>27</sup>. Ainsi s'amorce, nous le verrons, un débat linguistique scolaire décisif non seulement pour la reconnaissance constitutionnelle à venir du droit à l'instruction dans la langue de la minorité dans toute province où le nombre le justifie, mais également pour l'éveil d'une nouvelle conscience nationale au Québec, qui mènera, en 1976, à la prise du pouvoir par un gouvernement péquiste résolument souverainiste.

---

les commissions scolaires protestantes dispensent l'enseignement en anglais seulement, tandis que les commissions scolaires catholiques, surtout à Montréal, donnent l'enseignement en français et en anglais. Les enfants fréquentent les écoles anglaises ou françaises, au choix des parents » (« Le choc des Chartes : histoire des régimes juridiques québécois et canadien en matière de langue d'enseignement », (1989) 23 *R.J.T.* p. 65 à la p. 75).

<sup>26</sup> P. Foucher, « Les droits scolaires des minorités linguistiques » dans Beaudoin et Ratushny, dir., *Charte canadienne des droits et libertés*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Wilson et Lafleur, 1989, 943 à la p. 946.

<sup>27</sup> Proulx, *supra* aux p. 75 et s.

Dans cette logique, dès le début des années 1960, est remis en question le bien-fondé de la poursuite de « l'expérience canadienne » par certains éléments francophones du Québec. C'est dans ce contexte qu'est créée en 1963 la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Insatisfait des discours flous traditionnels qui n'avaient jamais défini la dualité canadienne ni prévu ses modalités de mise en œuvre<sup>28</sup>, le premier ministre Pearson a chargé cette Commission Laurendeau-Dunton, du nom de ses coprésidents, de « 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 fondée »<sup>29</sup>.

Dans cet esprit, en 1967 et 1968, dans son rapport final, non seulement la Commission recommande-t-elle de faire du français et de l'anglais les deux langues officielles du Canada<sup>30</sup>, mais elle opte pour une égalité de statut et d'usage de ces deux langues officielles et des communautés - peuples - qu'elles représentent et propose un train de mesures pour y arriver. Consciente que la dualité linguistique et culturelle du Canada constitue un élément [25] essentiel de son identité et revêt la plus grande importance, elle recommande, entre autres, que les droits constitutionnels reconnus au Québec et au fédéral par l'article 133 de la *Loi constitutionnelle de 1867* soient étendus, pour l'essentiel, au Nouveau-Brunswick et à l'Ontario<sup>31</sup> et que ces provinces adoptent, tout comme le fédéral d'ailleurs, une loi sur les langues officielles.

Dès 1969, le Nouveau-Brunswick et le fédéral ont donné suite à ces recommandations en adoptant chacun une loi sur les langues officielles par laquelle ils affirment l'existence de la dualité canadienne et lui donnent pour objet l'égalité de statut et d'usage du français et de

---

<sup>28</sup> Nous adoptons ce constat qui ressort clairement du rapport de la Commission Pepin-Robarts, *supra* à la p. 3.

<sup>29</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Introduction générale, Livre I Les langues officielles*, Ottawa, 1967 à l'appendice I [ci-après *Commission Laurendeau-Dunton, Livre I*].

<sup>30</sup> *Ibid.*, au par. 270.

<sup>31</sup> *Ibid.*, au par. 293.

l'anglais dans leurs institutions, tout en leur accordant un statut officiel <sup>32</sup>.

La loi fédérale sur les langues officielles est rapidement contestée devant les tribunaux. En 1975, dans l'arrêt *Jones c. P.G. (Nouveau-Brunswick)* <sup>33</sup>, la Cour suprême du Canada unanime, tout en déclarant la loi valide, établit un principe de progression vers l'égalité des deux langues officielles selon lequel le Parlement fédéral peut aller au-delà du minimum que prescrit alors la Constitution, soit l'article 133. Ce principe acquiert d'ailleurs en 1982 un caractère constitutionnel en étant officialisé par le paragraphe 16(3) de la *Charte* et s'applique tant aux provinces qu'au fédéral <sup>34</sup>.

Dans l'optique d'une progression vers l'égalité des deux langues officielles, les principes qui découlent des lois sur les langues officielles fédérale et néo-brunswickoise ont été élevés au rang constitutionnel en 1982 lors de l'entrée en vigueur de la *Charte canadienne des droits et libertés* <sup>35</sup>. Cette *Charte*, outre l'article 16 relatif à ces principes, contient également un ensemble de dispositions qui [26] prévoient, aux articles 17 à 19, l'égalité des deux langues dans les débats et travaux parlementaires, dans les lois et dans les affaires dont sont saisis les tribunaux, ce qui, pour l'essentiel, s'appliquait déjà au fédéral et au Québec par l'entremise de l'article 133 de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Cependant, l'article 20 de la *Charte* contient une dimension constitutionnelle nouvelle qui donne au public le droit de se faire servir dans la langue officielle de son choix au fédéral et au Nouveau-Brunswick <sup>36</sup>. L'Ontario, quant à elle, n'a ni adopté de loi sur les langues officielles ni constitutionnalisé les principes qu'énonce

---

<sup>32</sup> *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*, L.N.-B. 1969, c. 14; *Loi sur les langues officielles*, L.C. 1969, c. 54.

<sup>33</sup> [1975] 2 R.C.S. 182.

<sup>34</sup> *R. c. Beaulac*, [1999] 1 R.C.S. 768 au par. 24.

<sup>35</sup> Au fédéral, la disposition applicable est le paragraphe 16(1) de la *Charte*, alors que pour le Nouveau-Brunswick, c'est le paragraphe 16(2). Pour plus de clarté, nous avons inclus à l'annexe A les dispositions de la *Charte* qui ont trait aux langues officielles.

<sup>36</sup> D'après le paragraphe 20(2) de la *Charte*, ce droit n'est sujet à aucune restriction au Nouveau-Brunswick, alors qu'au palier fédéral, suivant le paragraphe 20(1), il doit parfois respecter des critères de demande importante et de vocation du bureau.

l'article 133. Toutefois, en 1986, elle adopte une *Loi sur les services en français* <sup>37</sup> qui reconnaît certains droits à la communauté francophone de cette province, tout comme l'a fait récemment l'Île-du-Prince-Édouard, en 1999 <sup>38</sup>.

Ainsi, constate-t-on, dans le cadre d'une progression des droits linguistiques, le Nouveau-Brunswick, qui n'avait accordé aucune protection constitutionnelle à sa minorité acadienne en 1867, s'est repris depuis lors, d'autant qu'il a également adopté en 1981 la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*, dont les principes ont été constitutionnalisés en 1993 par l'article 16.1 de la *Charte* <sup>39</sup>, et une nouvelle *Loi sur les langues officielles en juin 2002* <sup>40</sup>. Par contre, bien qu'elle ait été invitée à le faire, l'Ontario, qui, en nombre absolu, compte le plus [27] grand nombre de francophones sur son territoire à l'extérieur du Québec, sans suivre les orientations proposées par la Commission Laurendeau-Dunton, a tout de même progressé dans la reconnaissance des droits linguistiques accordés à sa minorité.

Cela dit, une autre recommandation importante du premier volume du Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme est sans contredit celle qui, pour la première fois au pays, propose une garantie constitutionnelle concernant la langue d'enseignement. Il reviendra à chaque province d'établir et de soutenir des écoles primaires et secondaires qui utilisent l'anglais ou le français comme unique ou principale langue d'enseignement dans ce que la

---

<sup>37</sup> L.R.O. 1990, C. F-32.

<sup>38</sup> *Loi sur les services en français*, R.S.P.E.I. 1999, c. F-15.1.

<sup>39</sup> *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*, L.N.-B. 1981, c. 0-1.1. Les principes de cette Loi ont été constitutionnalisés grâce au processus de modification constitutionnelle prévu à l'article 43 de la LC de 1982 (par lequel il suffit d'une proclamation du gouverneur général autorisée par une résolution d'une assemblée législative provinciale et d'une résolution des deux chambres du Parlement fédéral).

<sup>40</sup> L.R.N.-B. 1973, c. 0-0.5. Cette nouvelle *Loi sur les langues officielles* a été adoptée à la suite d'un arrêt dans lequel la Cour d'appel du Nouveau-Brunswick a reconnu l'inconstitutionnalité de l'ancienne version de la loi : *Charlebois c. Mowat et ville de Moncton*, [2001] A.N.-B. n° 480.

Commission définit comme des districts bilingues et dans d'autres régions appropriées déterminées par la législation provinciale <sup>41</sup>.

Les raisons qui motivent cette recommandation sont clairement exprimées de la façon suivante dans le document :

Dans un Canada bilingue, le principe de l'égalité exige que les deux langues officielles s'épanouissent et soient utilisées autant que le permettent les conditions dans chaque région. Cela signifie qu'il faut estimer normal que les enfants des deux groupes aient accès à des écoles dans leur langue. C'est pourquoi, **nous recommandons que soit reconnu dans les systèmes scolaires le droit des parents canadiens de faire instruire leurs enfants dans la langue officielle de leur choix ; l'application concrète de ce principe sera fonction de la concentration démographique de la minorité.** <sup>42</sup>

En se fondant sur le principe d'égalité, la Commission précise par ailleurs, dans son second volume, que :

ces écoles [de la minorité] 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. [...] Bref, il s'agit de dispenser [28] aux membres de la minorité un enseignement qui convienne particulièrement à leur identité linguistique et culturelle. <sup>43</sup>

À cet égard, la Commission ne tait aucunement le fait que, par sa recommandation, elle vise explicitement à favoriser et à soutenir les écoles des communautés francophones et acadiennes qui vivent à l'extérieur du Québec. Elle écrit d'ailleurs que « sa portée pratique sera d'accroître les possibilités d'études en langue française, la situation scolaire des anglophones du Québec étant déjà conforme à cette

---

<sup>41</sup> *Commission Laurendeau-Dunton, Livre I, supra* au par. 414.

<sup>42</sup> *Ibid.*, au par. 389.

<sup>43</sup> *Commission Laurendeau-Dunton, Livre II, supra* au par. 44.

recommandation »<sup>44</sup>, et ce, après avoir bien pris soin de faire remarquer que :

la véritable pierre d'achoppement a été surtout le refus de la majorité anglophone de reconnaître aux francophones le droit de faire instruire leurs enfants dans leur langue. Au Québec, où l'on a respecté le droit à l'enseignement dans la langue officielle de son choix, les groupes anglophones même isolés et restreints, ont pu recevoir l'instruction dans leur langue.<sup>45</sup>

À la suite de cette Commission, de tous les grands débats constitutionnels qui suivront et qui aboutiront en 1982 au rapatriement de la Constitution et à l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés*, le volet scolaire en fera désormais partie intégrante. D'ailleurs, quatre mois à peine après le dépôt de cette recommandation, en février 1968, dès la première séance de la Conférence constitutionnelle qui mènera à l'échec de Victoria en 1971, le ministre de la justice fédéral, Pierre Elliott Trudeau, propose l'adoption d'une charte des droits comprenant une disposition qui accorde le libre choix de la langue d'enseignement, fondée sur le modèle proposé par la Commission Laurendeau-Dunton<sup>46</sup>. Cependant, à l'été [29] 1971, une disposition à cet effet sera absente du document final de Victoria quand les premiers ministres des provinces à majorité anglophone ont constaté l'opposition du Québec, qui, dès février, avait exprimé « sa réserve générale sur le principe des droits linguistiques dans le domaine de l'éducation étant donné l'effet que celui-ci pourrait avoir dans cette province si un trop

<sup>44</sup> *Commission Laurendeau-Dunton, Livre I, supra* au par. 389.

<sup>45</sup> *Ibid.*, au par. 386.

<sup>46</sup> Proulx, *supra* aux p. 131-132. D'ailleurs, l'année suivante, devenu premier ministre, lors de la deuxième séance de cette Conférence, M. Trudeau et son gouvernement ont déposé un Livre blanc dans lequel il est proposé une Charte contenant le texte qui suit : « Le droit d'un individu d'avoir l'anglais ou le français comme langue d'instruction dans des écoles publiques dans des régions où la langue d'instruction de son choix est la langue d'instruction du choix d'un nombre suffisant pour justifier les facilités nécessaires. » (*La Constitution canadienne et le Citoyen*, 2<sup>e</sup> rencontre de la Conférence constitutionnelle, Ottawa, 10-12 février 1969).

grand nombre de Québécois choisissaient l'anglais comme langue d'enseignement. »<sup>47</sup>

Cette réserve s'inscrit dans la mouvance nationaliste qui prend forme au Québec et dans les changements des rapports de force qui s'opèrent, en conséquence, dans le paysage québécois où s'accroît le sentiment que la langue française est menacée<sup>48</sup>. Ces changements modifient la donne et auront une influence importante sur la formulation et le contenu de la protection constitutionnelle qui sera finalement adoptée en matière de langue d'enseignement à l'article 23 de la *Charte* en 1982 et contribueront à définir son objet.

Nous avons souligné précédemment qu'à la fin des années 1950 et durant les années 1960, il y a prise de conscience d'une réalité au Québec : les enfants des immigrants rejoignent majoritairement les rangs de l'école anglaise. En 1968, cet état de fait culmine en une crise lorsque la Commission scolaire de Saint-Léonard, dans l'est de Montréal, décide que la langue d'enseignement sera désormais le français sur son territoire où vivent de nombreux immigrants - majoritairement d'origine italienne<sup>49</sup>. La crise donnera lieu à l'adoption du projet de loi 63<sup>50</sup> qui, somme toute, accorde aux parents le libre choix de la langue d'enseignement de leurs enfants, ce qui ne fait que reconnaître dans un texte de loi la pratique existante au Québec.

[30]

Cependant, sans vouloir rappeler en détails les douloureux débats qui ont cours à ce sujet à l'époque, mentionnons simplement que, six ans plus tard, en 1974, le gouvernement du Québec change son fusil d'épaule et adopte la Loi 22<sup>51</sup>, par laquelle le français devient la langue officielle du Québec, en rupture avec l'idéologie dominante du bilinguisme jusqu'alors en vigueur. De plus, cette loi annonce la fin du libre choix en dirigeant vers l'école française les élèves qui ne connaissent ni le français ni l'anglais, et ce, à l'aide d'une disposition

<sup>47</sup> Secrétariat des conférences intergouvernementales canadiennes, *La Révision constitutionnelle 1968-1971*, Rapport du secrétaire, Ottawa, Informations Canada, décembre 1974, à la p. 162, cité dans Proulx, *supra* à la p. 132.

<sup>48</sup> Proulx, *supra* (voir par exemple les p. 75 et s.).

<sup>49</sup> *Ibid.*, à la p. 88.

<sup>50</sup> *Loi pour promouvoir la langue française au Québec*, L.Q. 1969, c. 9.

<sup>51</sup> *Loi sur la langue officielle*, L.Q. 1974, c. 6 [ci-après *Loi 22*].



selon laquelle seuls les enfants qui connaissent suffisamment l'anglais peuvent recevoir l'enseignement dans cette langue ; sinon, ils doivent étudier en français <sup>52</sup>.

Cela dit, l'heure du libre choix a vraiment pris fin au Québec à la suite de l'élection en novembre 1976, d'un parti souverainiste qui désire, de diverses façons, assurer la pérennité de la langue française qu'il considère menacée sur son territoire. Dans les mois qui suivent son élection, le gouvernement fait adopter la *Charte de la langue française* <sup>53</sup> (Loi 101) par laquelle, entre autres, naît un critère d'admissibilité à l'école anglaise, soit celui du dossier scolaire des parents ou des frères et sœurs de l'enfant. Ainsi, résumé succinctement, l'article 72 de cette loi dispose que l'enseignement doit se donner en français, une exception étant prévue à l'article 73 : les enfants dont un parent ou un frère ou une sœur a reçu au Québec l'enseignement primaire en anglais ont le droit de fréquenter l'école anglaise. Mieux connue sous le vocable de clause-Québec, cette exception a pour résultat d'exclure de l'école anglaise au Québec les enfants des nouveaux immigrants et des Canadiens des autres provinces.

On le sait ou on s'en doute, cette « clause-Québec » a fait couler beaucoup d'encre et a eu des répercussions profondes sur le débat constitutionnel qui avait cours au Canada, au point d'influencer directement, il convient de le répéter, la formulation et le contenu définitifs de l'article 23 de la *Charte*.

[31]

Ainsi, quoique, au premier abord, le gouvernement fédéral s'oppose, au nom des principes de dualité linguistique et d'égalité des deux langues officielles énoncés par la Commission Laurendeau-Dunton, à l'abandon du libre choix de la langue d'enseignement, son point de vue évolue en faveur des droits des minorités en la matière. En ce sens, tout comme les provinces à majorité anglophone, de 1977 à 1981, de propositions en contre-propositions <sup>54</sup> il en vient à accepter le

<sup>52</sup> *Loi 22, supra* à l'art. 49. Il va sans dire qu'un tel critère, fondé sur des aptitudes linguistiques, est difficile, voire impossible, à gérer et donne lieu à une panoplie de réactions et de commentaires négatifs.

<sup>53</sup> L.R.Q. 1977, c. C-11 [ci-après *Loi 101*].

<sup>54</sup> Proulx, *supra* aux p. 136-169.

compromis suivant qui consacre, dans la *Charte* de 1982, là où le nombre le justifie, le droit à l'instruction dans la langue de la minorité :

23. (1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais et au Canada, ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

On aura tôt fait de comprendre que l'alinéa (1)*b*) constitue, entre autres, une réponse à la « clause-Québec » de la *Loi 101*. Cette réponse ouvre la porte de l'école anglaise au Québec aux enfants des citoyens canadiens « qui ont reçu en anglais leur instruction primaire où que ce soit au Canada. »<sup>55</sup> Ainsi, cette disposition n'est, en fait, qu'une copie conforme du critère du dossier des parents développé dans [32] la *Charte de la langue française* dont on a modifié l'étendue géographique du Québec au Canada tout entier pour en faire une « clause-Canada ». Dans cette même logique, par le libellé du paragraphe (2), on ouvre « à son tour l'école anglaise au Québec aux enfants de citoyens canadiens dont un frère ou une sœur a reçu son instruction primaire ou secondaire en anglais où que ce soit au Canada. »<sup>56</sup>

Afin de bénéficier de cette protection constitutionnelle, il importe que la personne soit citoyenne canadienne et qu'elle ait étudié au niveau primaire au Canada, dans la langue de la minorité de la province, ou que l'un de ses enfants ait étudié dans une langue ou dans l'autre au

<sup>55</sup> *P.G. (Québec) c. Quebec Protestant School Boards*, [1984] 2 R.C.S. 67 à la p. 77 [ci-après *Quebec Protestant School Boards*].

<sup>56</sup> *Ibid.*, à la p. 77.

niveau primaire ou secondaire au Canada. Ce faisant, on ne protège pas le libre choix des immigrants ni celui de la majorité linguistique d'une province. On vise clairement à protéger les minorités linguistiques officielles, ainsi que la libre circulation des citoyens canadiens à laquelle se heurtait de plein fouet la « clause-Québec »<sup>57</sup>.

Ce point de vue est confirmé par la Cour suprême du Canada dans un jugement où elle déclare inopérantes les dispositions de la « clause-Québec » que sont les articles 72 et 73 de la *Loi 101*, au motif qu'elles entrent en conflit avec les dispositions constitutionnelles de la « clause-Canada »<sup>58</sup>.

Par ailleurs, en ce qui a trait à l'alinéa (1)a), il ressort clairement qu'un parent dont la langue maternelle est celle de la minorité dans une province a le droit de faire instruire son enfant dans cette langue, peu importe son lieu d'origine, pour autant qu'il soit citoyen canadien. Or, suivant l'article 59 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, cette disposition n'est pas en vigueur au Québec et elle ne [33] le sera pas tant et aussi longtemps qu'elle n'aura pas reçu l'aval de l'Assemblée nationale ou du gouvernement du Québec<sup>59</sup>. Selon la Cour suprême, cette exception

atteste que le constituant avait particulièrement à l'esprit le Québec lorsqu'il a édicté l'art. 23 de la Charte. On peut spéculer sur la raison de cette exception : pour autant que le Québec est concerné, l'al. 23(1)a) vise des citoyens canadiens de langue maternelle anglaise qui n'auraient pas reçu leur instruction, au niveau primaire, en anglais au Canada, c'est-à-dire, en pratique et pour un grand nombre, des immigrants de langue maternelle anglaise devenus citoyens canadiens ; il est donc permis de penser que cette

<sup>57</sup> Ainsi, le Québec demeure libre d'imposer l'école française aux enfants de sa majorité linguistique francophone ainsi qu'aux enfants des immigrants, peu importe leur langue d'origine. De plus, en ce qui a trait à cette libre circulation, en cas de changement de province, on remarquera ici que le paragraphe 23(2) accorde à tous les enfants des citoyens canadiens, qu'ils soient ou non membres de la minorité, le droit de poursuivre leurs études dans la langue dans laquelle ils les ont commencées.

<sup>58</sup> *Quebec Protestant School Boards, supra*.

<sup>59</sup> Un ajout de dernière minute en novembre 1981, l'article 59 peut facilement être perçu comme une dernière tentative pour se rallier le Québec, qui refusera tout de même de ratifier l'entente conclue entre le fédéral et les neuf autres provinces et qui donnera lieu au rapatriement de la Constitution et à l'adoption de la *Charte* sans l'accord du Québec.

disposition particulière de la *Charte* a été suspendue pour le Québec afin de calmer en partie les inquiétudes exprimées au Québec bien avant l'adoption de la *Loi 101* à propos de l'immigration, à cause de la situation minoritaire de la langue française en Amérique du Nord. <sup>60</sup>

En ce sens, et compte tenu du fait qu'aucune mention n'est faite du dossier scolaire des parents, il est bien évident que cet alinéa vise essentiellement à protéger les communautés francophones et acadiennes dont les membres, faute d'écoles et de services appropriés en français, n'avaient généralement pas pu se faire instruire dans leur langue, comme l'a fait observer la Commission Laurendeau-Dunton. C'est pourquoi la Cour suprême, dans son premier jugement portant sur l'article 23, a précisé que l'on voulait ainsi protéger ces minorités en leur garantissant « une partie importante des droits dont la minorité anglophone du Québec avait joui avant l'adoption de la *Loi 101* relativement à la langue d'enseignement. » <sup>61</sup>

[34]

Somme toute, à ce sujet, l'absence de protection constitutionnelle à l'extérieur du Québec pendant plus d'un siècle avait produit des résultats désastreux et il tardait de réparer l'erreur et ses conséquences à l'aide en particulier de l'article 23. Ce faisant, il y avait également lieu, nous l'avons exposé, de contrer certains aspects des dispositions de la *Charte de la langue française* qui venaient limiter l'accès à l'école anglaise au Québec. Autrement dit, comme la Cour suprême du Canada l'a très bien exprimé en 1984 dans l'arrêt *Quebec Protestant School Board* :

<sup>60</sup> *Quebec Protestant School Boards, supra* à la p. 82.

<sup>61</sup> *Ibid.*, à la p. 84. Cet énoncé est entièrement conforme au but exprimé par le ministre de la Justice de l'époque, Jean Chrétien, qui, dans la foulée des débats menant à la *Charte* de 1982, avait déclaré: « Tout ce que nous voulons faire, c'est donner à tous les citoyens le droit d'être traités de la même façon partout au pays, en matière d'éducation (...) Nous donnons aux francophones hors-Québec, enfin, les mêmes droits que la législature québécoise a toujours donnés aux anglophones au Québec (...). » (Témoignage devant le Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur la Constitution, Procès-verbaux, Ire session, 32e législature, 38 :108 et 48 :103).

Cet ensemble de dispositions, le législateur constituant ne l'a pas édicté dans l'abstrait. Quand il l'a adopté, il connaissait et il avait évidemment à l'esprit le régime juridique réservé aux minorités linguistiques anglophone et francophone relativement à la langue de l'enseignement par les diverses provinces au Canada. Il avait également à l'esprit l'histoire de ces régimes juridiques, tant l'histoire relativement ancienne comme celle du Règlement 17 qui a restreint pour un temps l'enseignement en français dans les écoles séparées de l'Ontario (...) que l'histoire relativement récente comme celle de la *Loi 101* et des régimes qui l'ont précédée au Québec. [L]e constituant a manifestement jugé déficients certains des régimes en vigueur au moment où il légiférait (...) et il a voulu remédier à ce qu'il considérait comme leurs défauts par des mesures réparatrices uniformes, celles de l'art. 23 de la *Charte*, auxquelles il conférait en même temps le caractère d'une garantie constitutionnelle. <sup>62</sup>

À cet égard, l'article 23 de la Charte constitue, au pays, la première disposition constitutionnelle portant sur la langue d'enseignement et, contrairement aux articles 133 et 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*, elle ne vise pas à confirmer des pratiques existantes, mais plutôt à modifier une situation alarmante pour les communautés francophones et acadiennes et une situation nouvelle au Québec.

[35]

## **6. Le Canada : vers l'égalité réelle**

[Retour à la table des matières](#)

Dans un tel contexte, alors que la réparation au Québec s'est imposée d'elle-même par une décision de la Cour suprême qui n'a eu qu'à trancher en faveur de la clause-Canada afin de régler la question de savoir qui pourra ou ne pourra pas y fréquenter l'école anglaise <sup>63</sup>, la situation est tout autre et beaucoup plus complexe dans les autres provinces canadiennes. Pour les communautés francophones et acadiennes, les déficiences chroniques des régimes antérieurs font en sorte que les mesures réparatrices qui s'imposent sont considérables et

<sup>62</sup> *Quebec Protestant School Boards, supra* à la p. 79.

<sup>63</sup> *Ibid.*

requièrent d'énormes investissements humains et financiers. Ce constat est d'autant plus vrai que les réflexes de la majorité et de ses dirigeants n'ont pas disparu en raison de l'adoption de l'article 23 : depuis 1982, il a fallu sans cesse se battre pour obtenir les infrastructures, les ressources humaines, pédagogiques et matérielles, ainsi que la gestion du système d'enseignement. Ces batailles ont été plus souvent qu'autrement gagnées devant les tribunaux, ce qui aura au moins permis de définir le contenu et les paramètres du droit prévu à l'article 23. Ceux-ci dictent clairement la nécessité d'une approche visant à corriger les déficiences du passé pour en arriver à l'égalité des langues officielles et des cultures qui s'y rattachent, des principes qu'appelaient de tous ses vœux la Commission Laurendeau-Dunton dès les années 1960 et qui ont finalement été constitutionnalisés en 1982.

Dans la même veine, l'article 16 de la *Charte*, qui officialise le principe de l'égalité des deux langues officielles, impose au gouvernement fédéral des responsabilités importantes afin, d'une part, d'appuyer le développement des minorités linguistiques et, d'autre part, de favoriser la progression vers l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais. À cet égard, ce n'est pas sans raison que le législateur fédéral a, en 1988, modifié en profondeur sa *Loi sur les langues officielles*<sup>64</sup> pour la rendre conforme à la *Charte*, reconnaissant explicitement son engagement ferme et son obligation de favoriser et de promouvoir l'épanouissement des minorités francophones et acadiennes.

[36]

De même, non seulement les provinces et le fédéral ont-ils des obligations importantes d'après les termes de la *Charte* pour faire des collectivités de langues officielles des partenaires égaux au pays, mais la Cour suprême leur a également reconnu le devoir de respecter le principe constitutionnel non écrit de la protection des droits des minorités<sup>65</sup>. Aux yeux de la Cour, ce principe ressort clairement de notre structure constitutionnelle qui, depuis ses débuts en 1867, a accordé de l'importance à la protection des minorités. Ainsi, la Cour fait écho à un passage de lord Sankey dans *In re La réglementation et*

---

<sup>64</sup> L.C. 1988, c. 38.

<sup>65</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* aux par. 49-54 et 79-83.

*le contrôle de l'aéronautique*, passage repris à l'unanimité par la Cour suprême dans le *Renvoi sur le Sénat* selon lequel :

Dans la mesure où l'Acte [*de l'Amérique du Nord britannique*] renferme un compromis en vertu duquel les provinces primitives consentaient à se fédérer, il est important de ne pas perdre de vue que le maintien des droits des minorités était une des conditions auxquelles ces minorités consentaient à entrer dans la fédération et qu'ils constituaient la base sur laquelle toute la structure allait par la suite être érigée. <sup>66</sup>

À ce sujet, dans le *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, la Cour suprême précise qu'un principe non écrit comme celui de la protection des minorités, dont les minorités linguistiques, nourrit et inspire la Constitution et peut imposer en certaines circonstances des obligations constitutionnelles ayant plein effet juridique <sup>67</sup>.

Fort de ce principe et des dispositions constitutionnelles et législatives ayant pour mission d'en arriver à une égalité des deux collectivités de langues officielles, il convient de cerner la situation à corriger. Tel est l'objet des deux prochains chapitres, et cela permettra de pouvoir ensuite proposer un plan de développement global des communautés francophones et acadiennes qui respecte les engagements et les responsabilités des principaux acteurs aux différents paliers de l'ensemble du système.

<sup>66</sup> *In re La réglementation et le contrôle de l'aéronautique*, [1932] A.C. 54 à la p. 70; *Renvoi sur le Sénat*, [1980] 1 R.C.S. 54 à la p. 71.

<sup>67</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* aux par. 49-54 et 79-83.

[37]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Chapitre 2

---

# La francophonie minoritaire canadienne : sa situation démolinguistique et scolaire

[Retour à la table des matières](#)

Afin de bien comprendre les enjeux et les défis de l'éducation dans son rôle d'appui au maintien et à l'épanouissement de la francophonie minoritaire canadienne, nous décrivons dans ce chapitre sa situation démolinguistique et présentons des données statistiques qui reflètent le degré auquel les communautés francophones des provinces et territoires sont desservies par des institutions éducatives de langue française. De temps à autre, pour fins de comparaison et pour mieux comprendre la dynamique de la vitalité des groupes linguistiques, nous présentons des données reliées aux deux minorités de langue officielle, c'est-à-dire les francophones de l'extérieur du Québec et les anglophones du Québec. Ces données proviennent de sources variées dont Statistique Canada et l'étude réalisée récemment par Angéline Martel <sup>68</sup> pour le compte du Commissariat aux langues officielles. Nous avons aussi, à partir de données de l'étude de Martel et de la Commission nationale des parents francophones <sup>69</sup>, identifié de nouveaux indices du « capital

---

<sup>68</sup> Martel (2001).

<sup>69</sup> CNPF (1999).



linguistique » démographique des communautés francophones desservies par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

[38]

Avant de présenter un certain nombre d'indices démographiques de la vitalité des communautés francophones minoritaires, il importe de préciser que la vitalité ne se définit pas seulement sur une base démographique, mais aussi sur une base institutionnelle et sociale. La vitalité ethnolinguistique objective, c'est-à-dire celle qu'on observe à l'aide de certains indices empiriques, est définie comme étant constituée de variables structurelles précises. Ces dernières déterminent à quel degré un groupe ethnolinguistique demeure une entité distincte et active dans ses contacts avec d'autres groupes. Ces variables se regroupent en trois catégories : démographie, support institutionnel et statut <sup>70</sup>. Une communauté forte sur le plan démographique, forte sur le plan des institutions qui la représentent ou qu'elle contrôle, et dont la langue possède un statut ou un prestige social élevé sur le plan national ou international a de plus fortes chances de demeurer une entité active et distincte qu'une communauté faible sur ces mêmes points.

On peut constater un degré variable de symétrie ou d'asymétrie entre ces trois catégories de variables. À titre d'exemple, une communauté linguistique forte au plan démographique peut être faible au plan des institutions et du statut. Inversement, une communauté relativement faible au plan démographique peut jouir d'une vitalité ethnolinguistique élevée si la langue parlée possède un statut social élevé et si elle contrôle un nombre important d'institutions. Breton propose le terme « complétude institutionnelle » pour référer à l'importance des institutions sociales dans la survie des groupes minoritaires <sup>71</sup>. D'autres chercheurs proposent des concepts analogues pour reconnaître l'importance de l'accès à des institutions et à leur contrôle par un groupe ethnolinguistique minoritaire ; parmi ces concepts, mentionnons l'organisation sociale <sup>72</sup>, le [39] capital linguistique <sup>73</sup>, la

---

<sup>70</sup> Giles, Bourhis et Taylor (1977).

<sup>71</sup> Breton (1964).

<sup>72</sup> Allardt (1984).

<sup>73</sup> Bourdieu (1982).

vie communautaire <sup>74</sup> et les domaines ou champs de capital linguistique (démographique, politique, économique, culturel) <sup>75</sup>.

Une particularité des communautés minoritaires francophones du Canada est la symétrie entre son capital démographique et son capital linguistique institutionnel. Plus la communauté est faible sur le plan démographique, moins sa langue est utilisée dans les institutions sociales du territoire habité. Cette symétrie est beaucoup moins forte chez les minorités anglophones du Québec <sup>76</sup>. Le statut élevé de la langue anglaise en Amérique du Nord et la relativement grande complétude institutionnelle des communautés anglophones du Québec ont pour effet une faible baisse de l'utilisation de l'anglais quand des communautés de forte concentration géographique (ex. : 90% d'anglophones) sont comparées à des communautés de faible concentration d'anglophones (ex. : moins de 10% de la population). Chez les francophones, toutefois, il y a une très forte corrélation entre la concentration géographique et le degré d'utilisation du français. Plus la concentration démographique est faible, moins la langue est utilisée <sup>77</sup>. Cette baisse de l'utilisation du français se manifeste non seulement à l'extérieur du foyer, mais aussi au sein même de la famille <sup>78</sup>.

En raison de cette forte symétrie entre la concentration démographique et plusieurs indices langagiers chez la population francophone minoritaire, une baisse de la démographie francophone signifie généralement une baisse de sa vitalité ethnolinguistique globale. Ci-dessous, nous identifions certaines tendances démologiques et présentons quelques données relatives à la prise en charge d'institutions éducatives sous le contrôle de la communauté francophone.

---

<sup>74</sup> Fishman (1989, 1990).

<sup>75</sup> Prujiner, Deshaies, Hamers, Blanc, Clément et Landry (1984) ; Landry et Allard (1990, 1994a).

<sup>76</sup> Bourhis (2001a); Caldwell (1994, 1998); Landry, Allard et Bourhis (1997).

<sup>77</sup> Landry (1998).

<sup>78</sup> Landry (1995) ; Landry et Allard (1994b).

[40]

### ***1. Concentration territoriale des deux langues officielles***

[Retour à la table des matières](#)

En nombre absolu, la population de langue française s'est accrue au Canada. D'un peu moins de 4,1 millions en 1951, elle est passée à 6,8 millions en 2001. Cette croissance fut plus forte au Québec qu'à l'extérieur de ce territoire majoritairement francophone (de 3,3 millions en 1951 à 5,8 millions en 2001 au Québec et de 722 000 en 1951 à 980 270 en 2001 pour les francophones hors Québec)<sup>79</sup>. D'autre part, au cours de cette même période, la population de langue anglaise a plus que doublé (de 8,3 millions en 1951 à 17,5 millions en 2001). La croissance la plus forte, toutefois, fut dans la population dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais (de 1,7 million en 1951 à 5,3 millions en 2001).

Le phénomène de l'immigration, en plus d'être devenu la principale source de la croissance démographique du pays, a été un facteur important dans la dynamique des langues au Canada. Les immigrants, qui étaient surtout d'origine européenne jusqu'à récemment, proviennent maintenant surtout de l'Asie et des Caraïbes. En 1971, 9 des 10 plus grands groupes d'allophones étaient de souche européenne. En 1996, parmi les allophones, le groupe le plus important en nombre est de langue chinoise et seulement 6 des 10 plus grands groupes d'allophones sont de souche européenne.<sup>80</sup> Au dernier recensement (2001), le nombre de personnes ayant déclaré le chinois comme langue maternelle augmente de 17,9% par rapport au recensement de 1996 et atteint un total de 867 700 personnes, soit 2,9% de la population canadienne. Ce nombre est supérieur à celui des anglophones du Québec et se rapproche de celui des francophones hors Québec.

Dans sa relation aux langues officielles, l'immigration est surtout à l'avantage de la croissance de la population de langue anglaise. De la

<sup>79</sup> Marmen et Corbeil (1999) ; Statistique Canada (2002).

<sup>80</sup> Marmen et Corbeil (1999).

période antérieure à 1961 jusqu'en 1996, l'anglais était unique langue officielle connue par 78,8% des 4 971 070 nouveaux arrivants au Canada. Quant à lui, le français était l'unique [41] langue officielle connue par seulement 3,6% de ceux-ci, tandis que 11,4% connaissaient les deux langues officielles et que 4,0% ne connaissaient ni l'une ni l'autre. Depuis 1961, la proportion d'immigrants qui connaissent le français est restée assez stable, aux environs de 16 à 17%. Une très forte proportion de ceux-ci habitent le Québec, ce qui contribue à renforcer la concentration territoriale des deux langues officielles <sup>81</sup>.

L'immigration contribue au paysage multiculturel du Canada, mais les transferts linguistiques des allophones vers les deux langues officielles contribuent également à la concentration territoriale de ces langues. La population allophone en 2001 représentait 18,0% de la population canadienne, soit 20,4% de la population hors Québec et 10,3% de la population du Québec. Le taux de transfert linguistique des allophones vers l'anglais était de 43,8% au Canada en 2001, comparativement à 3,0% vers le français. Même au Québec, une proportion importante des transferts linguistiques se fait vers l'anglais (22,1% contre 20,4% vers le français). Toutefois, au Québec, depuis 1991, on observe une baisse des transferts linguistiques vers l'anglais et une hausse des transferts linguistiques vers le français chez les allophones. La proportion des allophones parlant l'anglais le plus souvent à la maison est passée de 24,1% en 1991 à 22,1% en 2001 tandis que la proportion parlant le plus souvent le français à la maison est passée de 15,4% en 1991 à 20,4% en 2001. <sup>82</sup>

Sur le plan de la proportion relative de la population totale du Canada, la population anglophone au Canada est restée stable à près de 60% de 1951 à 2001. À l'extérieur du Québec, la population de langue maternelle anglaise a vu sa proportion relative diminuer légèrement, passant de 77,6% en 1951 à 75,2% en 2001. Au cours de la même période, la proportion des allophones est passée de 11,8% à 18,0%. Au Québec, la proportion de francophones est restée relativement stable, passant de 82,5% en 1951 à 81,4% en 2001. Des baisses importantes s'observent chez les anglophones du Québec (13,8% de la population en 1951 à 8,3% en 2001) et chez les [42] francophones hors Québec

---

<sup>81</sup> Jedwab (2001).

<sup>82</sup> Statistique Canada (2002).

(7,3% de la population en 1951 et 4,4% en 2001) <sup>83</sup>. Ces chiffres confirment la tendance vers une territorialisation des langues officielles du Canada, la présence du français s'accroissant au Québec et l'anglais s'imposant à l'extérieur du Québec <sup>84</sup>.

Néanmoins, globalement, la force d'attraction de l'anglais est nettement plus forte que celle du français. À l'extérieur du Québec, l'anglais est la langue maternelle de 75,2% de la population, mais cette langue est la plus souvent parlée au foyer chez 85,6% de cette population <sup>85</sup>. Au Québec, la proportion de la population parlant l'anglais au foyer (10,5%) est plus forte que celle de la population dont l'anglais est la langue maternelle (8,3%). Ceci contraste avec la langue française, qui est la langue maternelle de 22,9% de la population canadienne, mais la langue le plus souvent parlée à la maison chez 22%. Au Québec, la différence entre le français comme langue maternelle (81,4%) et comme langue parlée au foyer (83,1%) est beaucoup moins forte qu'elle ne l'est pour les anglophones de l'extérieur du Québec et, toute proportion gardée, même pour les anglophones du Québec. Chez les francophones hors Québec, la décroissance est évidente. Même si 4,4% de la population canadienne est de langue maternelle française, seulement 2,7% l'utilise le plus souvent au foyer <sup>86</sup>.

D'autres chiffres attestent de la forte attraction de l'anglais : ceux ayant trait à la connaissance des langues officielles et ceux ayant trait à la première langue officielle parlée. Au Canada, en 2001, 85,2% de la population déclare pouvoir parler l'anglais, dont 97,8% à l'extérieur du Québec et 45,4% au Québec. Les chiffres relatifs à la connaissance du français sont de 31% de la population au Canada, dont 94,6% de la population du Québec et seulement 10,8% de celle vivant à l'extérieur du Québec. En 1996, l'anglais était la première langue officielle parlée chez 73,8% de la population canadienne, soit 93,7% à l'extérieur du Québec et 13,1% au Québec [43] (malgré une population de langue maternelle anglaise de seulement 8,8%). Le français était la première langue officielle parlée chez 24,6% de la population canadienne, dont 85,8% au Québec et seulement 4,5% à l'extérieur du Québec.

---

<sup>83</sup> Marmen et Corbeil (1999) ; Statistique Canada (2002).

<sup>84</sup> Castonguay (1998).

<sup>85</sup> Statistique Canada (2002).

<sup>86</sup> Statistique Canada (2002).

Les tableaux 1 à 3 présentent certaines statistiques par rapport à la langue française pour les provinces et territoires hors Québec selon les recensements de 1991, 1996 et 2001. Notons, en particulier, le très petit nombre de francophones dans certaines provinces et territoires et l'énorme disparité entre le nombre de francophones (première langue apprise et encore comprise) et le nombre de personnes dont le français est la langue le plus souvent utilisée à la maison, ce qui se traduit par des taux de continuité linguistique très faibles dans la plupart des régions (voir Tableau 3). La continuité linguistique présente un portrait inverse de celui des transferts linguistiques ou du taux d'assimilation linguistique. Il s'agit de la proportion d'une population linguistique définie selon la langue maternelle et qui parle cette langue le plus souvent à la maison. Le Tableau 3 nous permet d'observer que le taux de continuité linguistique des francophones est en baisse dans la plupart des provinces et territoires. Au Québec, le taux est très élevé et stable. Au Nouveau-Brunswick, le taux connaît une très faible baisse en 2001 mais était demeuré à 90,3% en 1991 et 1996. Le taux très faible de la Colombie-Britannique semble s'être stabilisé aux environs de 27%. Il se peut que les nouvelles migrations de francophones compensent pour les lourdes pertes chez cette population très minoritaire. Entre 1996 et 2001, on observe une légère hausse du taux de continuité linguistique chez les francophones des Territoires du Nord-Ouest. Globalement, toutefois, chez les francophones minoritaires du Canada, on observe un taux de continuité linguistique décroissant. Le taux d'utilisation de l'anglais comme principale langue du foyer familial est passé de 35,1% en 1991 à 38,1% en 2001.

[44]

Tableau 1.  
**Nombres et pourcentages de francophones <sup>1</sup> au Canada,  
dans les provinces et territoires et au Canada  
moins le Québec selon les recensements de 1991, 1996 et 2001**

	1991		1996		2001		<i>Taux d'accroissement</i>	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	1991-1996	1996-2001
Canada	6 562 060	24,3	6 711 630	23,5	6 782 320	22,9	2,3	1,1
Terre-Neuve-et-Labrador	2 855	0,5	2 430	0,4	2 360	0,5	-14,8	-3,1
Île-du-Prince-Édouard	5 750	4,5	5 715	4,3	5 890	4,4	-0,6	3,1
Nouvelle-Écosse	37 525	4,2	36 310	4,0	35 380	3,9	-3,2	-2,6
Nouveau-Brunswick	243 690	34,0	242 410	33,2	239 400	33,2	-0,8	-1,3
Québec	5 585 650	82,0	5 741 430	81,5	5 802 020	81,4	2,8	1,1
Ontario	503 345	5,0	499 687	4,7	509 265	4,5	-0,7	1,9
Manitoba	50 780	4,7	49 110	4,5	45 920	4,2	-3,3	-6,5
Saskatchewan	21 800	2,2	19 895	2,0	18 645	1,9	-8,7	-6,3
Alberta	56 730	2,3	55 290	2,1	62 240	2,1	-2,5	12,6
Colombie-Britannique	51 590	1,6	56 755	1,5	58 891	1,5	10,0	3,8
Territoire du Yukon	905	3,3	1 170	3,8	945	3,3	29,6	-19,5
Territoires du Nord-Ouest			1 005	2,5	1 000	2,7		-0,5
Nunavut			415	1,7	400	1,5		-2,8
Canada moins Québec	976 415	4,8	970 200	4,5	980 270	4,4	-0,6	1,0

Source : Statistique Canada (2002).

1. Francophone : population ayant le français comme langue maternelle.

[45]

Tableau 2

**Nombres et pourcentages de personnes dont le français est la langue le plus souvent parlée à la maison au Canada, dans les provinces et territoires et au Canada moins le Québec selon les recensements de 1991, 1996 et 2001**

	1991		1996		2001	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Canada	6 288 425	23,3	6 448 615	22,6	6 531 375	22,0
Terre-Neuve-et-Labrador	1 340	0,2	1 015	0,2	990	0,2
Île-du-Prince-Édouard	3 045	2,4	3 045	2,3	2 820	2,1
Nouvelle-Écosse	22 260	2,5	20 710	2,3	19 790	2,2
Nouveau-Brunswick	223 270	31,2	222 450	30,1	217 775	30,3
Québec	5 651 790	83,0	5 830 080	82,8	5 918 390	83,1
Ontario	318 695	3,2	306 790	2,9	307 295	2,7
Manitoba	25 040	2,3	23 140	2,1	20 895	1,9
Saskatchewan	7 155	0,7	5 830	0,6	4 810	0,5
Alberta	20 180	0,8	17 815	0,7	20 670	0,7
Colombie-Britannique	14 555	0,4	16 585	0,4	16 905	0,4
Territoire du Yukon	395	1,4	540	1,8	430	1,5
Territoires du Nord-Ouest			370	0,9	385	1,1
Nunavut			230	0,9	225	0,8
Canada moins Québec	636 635	3,2	618 535	2,9	612 985	2,7

Source : Statistique Canada (2002).



[46]

**Tableau 3**

Continuité linguistique : proportion des francophones qui parlent le français  
e plus souvent à la maison dans les provinces et territoires et au Canada  
moins le Québec selon les recensements de 1991, 1996 et 2001

	1991	1996	2001
Terre-Neuve-et-Labrador	45,1	39,1	36,4
Île-du-Prince-Édouard	53,3	52,4	46,8
Nouvelle-Écosse	58,2	56,7	54,4
Nouveau-Brunswick	90,3	90,3	89,5
Québec	98,8	98,9	98,8
Ontario	62,8	60,9	59,2
Manitoba	49,7	47,0	45,2
Saskatchewan	32,3	29,2	25,2
Alberta	35,1	32,0	31,9
Colombie-Britannique	26,7	27,7	26,6
Territoire du Yukon	46,2	46,7	43,3
Territoires du Nord-Ouest		33,7	36,2
Nunavut		53,9	50,9
Canada moins Québec	64,7	63,3	61,6

Source : Statistique Canada (2002).

Une nouvelle question du recensement de 2001 permet de vérifier la proportion des francophones parlant l'anglais le plus souvent à la maison, mais qui y parlent aussi le français régulièrement. Chez les francophones minoritaires, cette proportion est de 39,4%. Le Tableau 4 nous permet de constater que généralement, cette proportion est plus forte dans les provinces ayant une plus forte proportion ou une plus grande population de francophones. Cette nouvelle statistique permet toutefois de nuancer les taux de continuité linguistique présentés au Tableau 3.

## ***2. Une population francophone en décroissance ?***

[Retour à la table des matières](#)

Si la population francophone a connu une certaine croissance entre 1951 et 2001, certains indices montrent qu'elle pourrait commencer à décroître. Un premier indice est le taux de fécondité. Le taux de croissance annuelle des francophones a considérablement [47] diminué et le taux de fécondité est nettement plus faible que dans le passé. Entre 1956-1961 et 1991-1996, le taux de fécondité des francophones du Québec est passé de 4,22 à 1,64 tandis que celui des francophones minoritaires est passé de 4,95 à 1,57. Chez les anglophones, ces taux sont passés de 3,82 à 1,68 à l'extérieur du Québec et de 3,26 à 1,63 au Québec. Les taux de fécondité des allophones sont passés de 3,57 à 1,84 à l'extérieur du Québec et de 2,79 à 1,94 au Québec. Au Canada, les taux de fécondité entre 1991 et 1996 étaient de 1,67 pour les anglophones, 1,64 pour les francophones et 1,85 pour les allophones. Étant donné que le « seuil de remplacement » suggéré par les démographes est un taux de fécondité de 2,1, la population francophone pourrait décroître puisque l'immigration a tendance à favoriser la langue anglaise plutôt que la langue française, sauf au Québec <sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Marmen et Corbeil (1999).

**Tableau 4**

Proportion des francophones\* parlant l'anglais le plus souvent à la maison qui y parlent aussi le français régulièrement pour les provinces, territoires et Canada moins le Québec (2001).

	<b>Pourcentage</b>
Terre-Neuve-et-Labrador	30,6
Île-du-Prince-Édouard	35,4
Nouvelle-Écosse	40,7
Nouveau-Brunswick	48,4
Québec	62,5
Ontario	42,7
Manitoba	37,4
Saskatchewan	28,6
Alberta	32,1
Colombie-Britannique	29,9
Territoire du Yukon	33,9
Territoires du Nord-Ouest	38,3
Nunavut	36,2
Canada moins Québec	39,4

Source : Statistique Canada (2002).

\* Francophone : population ayant le français comme langue maternelle.

[48]

Un autre indice de décroissance est le « taux de reproduction linguistique » suggéré par Charles Castonguay<sup>88</sup>. Celui-ci calcule un ratio comparant la population de 0 à 9 ans à celle de 25 à 34 ans. Ce ratio représente le gain ou la perte de la population au cours d'une génération (25 ans). Un taux de 1,0 signifie que la population est la même d'une génération à l'autre alors qu'un taux supérieur à 1,0 reflète une tendance à la hausse, et qu'un taux inférieur à 1,0 reflète une tendance à la baisse. Une baisse peut être attribuée à plusieurs phénomènes dont une baisse du taux de fécondité, une hausse du taux d'émigration ou une hausse du taux d'assimilation linguistique. En 1996, les taux de reproduction linguistique des francophones étaient de 0,7 au Québec, de 0,7 au Nouveau-Brunswick, de 0,5 en Ontario, de 0,5 au Manitoba et étaient inférieurs à 0,4 dans les autres territoires et provinces. En revanche, ces taux étaient de 0,9 pour les anglophones de l'extérieur du Québec et de 0,8 pour les anglophones du Québec.

O'Keefe<sup>89</sup> estime à 44,7% le déficit intergénérationnel des francophones hors Québec causé principalement par un taux de fécondité inférieur au taux de remplacement et par la non-transmission de la langue maternelle. Il fait des projections indiquant une baisse de 16% des effectifs de langue maternelle française à l'extérieur du Québec entre 1996 et 2021. Ce chiffre passerait de 970 200 à 814 100. Seule une forte immigration pourrait compenser les taux de fécondité et les taux de reproduction linguistique inférieurs aux taux de remplacement. L'immigration au Canada est relativement forte, mais elle contribue peu à la croissance de la population francophone minoritaire. De fait, entre 1991 et 1996, le taux d'accroissement annuel moyen de la population née au Canada (0,8) fut plus de trois fois moins élevé que celui de la population immigrée (2,9)<sup>90</sup>. Il est important de noter, toutefois, qu'une très forte proportion des immigrants ont tendance à s'établir dans trois villes (Toronto, Vancouver et Montréal). Selon le recensement de 1996, les immigrants francophones ont surtout tendance à s'établir au Québec (77,8%) et en Ontario (13,8%). Le Nouveau-Brunswick, par exemple, malgré une forte proportion de

---

<sup>88</sup> Castonguay (1998).

<sup>89</sup> O'Keefe (2001).

<sup>90</sup> Marmen et Corbeil (1999).

francophones (33,2%), reçoit une très faible proportion des immigrants francophones (1,4%) <sup>91</sup>.

[49]

La baisse d'une population peut aussi être attribuée à la migration transfrontalière à l'intérieur du pays. Le Tableau 5 présente les gains ou pertes nets de population provenant de la migration interprovinciale pour chacune des provinces et pour les territoires du Canada chez les populations anglophone, francophone et allophone.

**Tableau 5**

Gains ou pertes nets de population provenant de la migration interprovinciale pour chacun des groupes linguistiques des provinces et territoires (1991-1996 et 1996-2001)

	Groupe linguistique					
	Anglophone <sup>1</sup>		Francophone <sup>2</sup>		Allophone <sup>3</sup>	
	1991-1996	1996-2001	1991-1996	1996-2001	1991-1996	1996-2001
Terre-Neuve-et-Labrador	-22 160	-29 650	-330	-400	-750	-980
Île-du-Prince-Édouard	1 230	400	340	-150	-100	-110
Nouvelle-Écosse	-14 660	290	-350	-270	-1 350	-1 320
Nouveau-Brunswick	-1 210	-4 780	-510	-3 020	-240	-620
Québec	-24 500	-29 250	1 200	-8 880	-14 100	-19 170
Ontario	-42 740	25 330	-6 040	7 740	1 720	18 810
Manitoba	-13 420	-13 660	-730	-490	-5 240	-4 440
Saskatchewan	-17 220	-21 050	-400	-950	-2 170	-2 920
Alberta	8 640	107 590	370	5 550	-5 450	6 280
Colombie-Britannique	115 840	-29 400	6210	990	27 890	4 800
Territoire du Yukon	500	-2 570	160	-30	20	-160
Territoires du Nord-Ouest		-2 840		-40		-280
Nunavut		-400		-40		120

Source : Statistique Canada (2002).

1. Anglophone : population ayant l'anglais comme langue maternelle.

2. Francophone : population ayant le français comme langue maternelle.

3. Allophone : population ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais

<sup>91</sup> Jedwab (2001).

Pour chacun des groupes linguistiques, la migration fut plus forte du Québec vers les autres provinces que des autres provinces vers le Québec. Au Québec, entre 1996 et 2001, il y eut une perte de 29 250 anglophones, de 8 880 francophones et de 19 170 allophones. Cette migration favorise donc une croissance de la langue anglaise au pays, puisque les migrants s'établissent dans des régions anglo-dominantes. Par contre, le départ de francophones du Québec vers les communautés francophones minoritaires peut être à l'avantage de certaines communautés. La migration interprovinciale est [50] souvent associée à des facteurs économiques et implique souvent une forte proportion de jeunes adultes. La Colombie-Britannique a reçu une forte migration francophone entre 1991 et 1996, mais celle-ci s'est considérablement atténuée entre 1996 et 2001. Le portrait inverse se présente pour l'Alberta, qui a reçu un grand nombre de francophones entre 1996 et 2001. L'Ontario, qui a connu une perte nette de francophones entre 1991 et 1996, a compensé ses pertes par un gain net entre 1996 et 2001. La migration nette est cependant négative dans toutes les autres provinces et territoires hors Québec (voir Tableau 5) <sup>92</sup>.

Si depuis 1971 il y a eu une croissance des effectifs francophones en milieu minoritaire, en partie en raison d'une migration des francophones du Québec vers les autres provinces, cette croissance ne fut pas uniforme dans toutes les provinces et territoires et fut généralement faible. Par contre, il y a eu une baisse constante du français comme langue le plus souvent parlée à la maison. Chez les anglophones du Québec, il y a aussi eu une décroissance de la population. Les effectifs sont en baisse autant sur le plan de la langue maternelle que sur celui de la langue parlée le plus souvent à la maison. Toutefois, nous devons relever une différence majeure entre les deux communautés de langue officielle dans la dynamique entre la langue maternelle et la langue le plus souvent parlée à la maison. Cette différence est présentée au Tableau 6.

Ainsi, on peut observer que chez les francophones hors Québec, au cours des 30 dernières années (pour lesquelles les données sont disponibles), le nombre de personnes qui parlent le français le plus souvent à la maison fut toujours inférieur au nombre de francophones. Chez les anglophones du Québec, au cours de la même période, le

---

<sup>92</sup> Statistique Canada (2002).

nombre de personnes qui parlent le plus souvent l'anglais à la maison fut toujours supérieur au nombre d'anglophones. De plus, on peut noter que chez les francophones hors Québec, le ratio langue parlée/langue maternelle diminue de 0,73 en 1971 à 0,63 en 2001. Le même ratio pour l'anglais au Québec augmente de 1971 à 2001, passant de 1,13 à 1,26, ce qui a pour effet d'augmenter la différence entre les deux communautés de langue officielle dans la dynamique communautaire associée à la langue le plus souvent parlée à la maison.

[51]

**TABLEAU 6**

Ratio langue parlée/langue maternelle chez les deux minorités de langue officielle selon les recensements de 1971 à 2001

	1971	1981	1991	1996	2001
<b>Minorité francophone</b>					
Langue parlée à la maison	675 925	666 785	636 640	618 522	612 985
Langue maternelle	926 400	923 605	976 415	970 207	980 270
Ratio langue parlée/langue maternelle	0,73	0,72	0,65	0,64	0,63
<b>Minorité anglophone</b>					
Langue parlée à la maison	887 875	806 785	761 815	762 457	746 845
Langue maternelle	788 830	693 600	626 200	621 858	591 365
Ratio langue parlée/langue maternelle	1,13	1,16	1,22	1,23	1,26
<b>Différence des ratios</b>	0,40	0,44	0,57	0,59	0,63

Source : Calculs sur les données de Marmen et Corbeil (1999) ; Statistique Canada (2002)

Au Québec, même si le transfert linguistique est d'environ 10% chez les personnes ayant l'anglais comme langue maternelle, la communauté qui utilise l'anglais à la maison demeure supérieure à la communauté de langue maternelle. Chez les communautés francophones, les transferts linguistiques ne sont pas compensés par une communauté allophone qui adopte le français comme principale langue d'usage au

foyer. En effet, en 2001, s'il y a 22,1% d'allophones qui adoptent l'anglais au Québec (contre 20,4% qui adoptent le français), il y a moins de 1% des allophones qui parlent le plus souvent le français à la maison dans toutes les provinces et territoires à l'extérieur du Québec, sauf au Nouveau-Brunswick où le chiffre est de 3,6%.

En somme, le même facteur, celui de l'attraction sociale de la langue anglaise en Amérique du Nord, explique les deux situations : le faible taux de continuité linguistique chez les francophones minoritaires et les transferts vers l'anglais chez les allophones, même dans une province où l'anglais est la langue minoritaire. Si les baisses des effectifs francophones ou leur faible taux de croissance s'expliquent par une combinaison de facteurs (ex. : faible taux de natalité, migration et transferts linguistiques), on peut conclure que le faible taux de continuité linguistique pèse beaucoup plus dans la [52] balance chez la minorité francophone que chez la minorité anglophone. Chez cette dernière, la migration à l'extérieur du Québec et le faible taux de migration des anglophones vers le Québec semblent être les facteurs dominants.

### ***3. Vitalité décroissante***

[Retour à la table des matières](#)

Le degré auquel une population réussit à transmettre sa langue d'une génération à l'autre est un excellent indice de sa vitalité. Selon O'Keefe<sup>93</sup> le meilleur indice est celui de la transmission intergénérationnelle. Pour celui-ci, 100 est le score qui signifie qu'il n'y a ni perte, ni gain. En principe, un score de 100 signifie que la langue du groupe fut transmise à 100% des enfants dont les deux parents sont de même langue (couples endogames) et à 50% des enfants dont un des deux parents parle cette langue (couples exogames). Au Canada, selon les résultats du recensement de 1996, cet indice est de 116% pour les anglophones, dont 125% au Québec et 116% à l'extérieur du Québec, ce qui atteste encore de la force d'attraction de l'anglais au Québec. Pour les francophones, l'indice est de 99% au Canada, dont 103% au Québec et 74% à l'extérieur du Québec. En comparaison, le même

---

<sup>93</sup> O'Keefe (2001).



indice est de 63% pour les allophones au Canada, dont 76% au Québec et 61% à l'extérieur du Québec. Les indices de transmission intergénérationnelle selon la langue sont présentés au Tableau 7. Chez les francophones minoritaires, seul le Nouveau-Brunswick a un indice se rapprochant du seuil de stabilité de 100 avec un indice de 96%.

Un autre indice de la vitalité ethnolinguistique d'un groupe est le taux de continuité linguistique. Tel que nous l'avons vu, cet indice reflète la proportion de la population de langue maternelle qui parle cette langue le plus souvent au foyer. L'inverse de cet indice est le taux de transfert linguistique communément appelé le taux d'assimilation linguistique. L'indice de continuité linguistique des francophones hors Québec, comme le montre le Tableau 3, est de 61,6 et varie considérablement entre les provinces et les territoires, le taux le plus élevé étant au Nouveau-Brunswick (89,5)<sup>94</sup>.

[53]

**Tableau 7**

Indices de transmission intergénérationnelle selon la langue (1996)

<i>Langue</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>	<i>Autres</i>
Canada	116%	99%	63%
Terre-Neuve	101%	53%	63%
Île-du-Prince-Édouard	104%	55%	39%
Nouvelle-Écosse	104%	61%	58%
Nouveau-Brunswick	106%	96%	40%
Québec	125%	103%	76%
Ontario	120%	77%	61%
Manitoba	124%	60%	47%
Saskatchewan	110%	34%	46%
Alberta	113%	43%	56%
Colombie-Britannique	115%	46%	67%
Yukon	110%	66%	41%
Territoires du N.-O.*	133%	40%	77%
Canada moins le Québec	116%	74%	61%

Source : O'Keefe (2001).

\* Y compris le Nunavut.

<sup>94</sup> Statistique Canada (2002).

Il peut être intéressant de comparer l'évolution du transfert linguistique entre les anglophones, les francophones et les allophones du Canada. Le transfert linguistique chez les anglophones du Canada n'était que de 1,2% en 1971, de 0,7% en 1991 et de 0,7% en 1996, dont 7,5%, 9,9% et 10,2% au Québec, et 0,8%, 0,4% et 0,4%, respectivement, à l'extérieur du Québec. Chez les francophones, le taux de transfert linguistique au Canada était de 6,2% en 1971, en 1991 et en 1996, mais s'il était stable et faible au Québec (respectivement 1,6%, 1,2% et 1,1%), il était élevé et en hausse à l'extérieur du Québec, soit 29,8% en 1971, 35,3% en 1991 et 36,7% en 1996<sup>95</sup>. Il est intéressant de noter que le taux de transfert linguistique des anglophones du Québec est très semblable à celui des francophones du Nouveau-Brunswick (8,8% en 1971, 9,7% en 1991 et 9,7% en 1996). En 2001, les taux de transfert linguistique de ces deux groupes étaient quasi identiques, soit 10,4% pour les anglophones du Québec et 10,5% pour les francophones du [54] Nouveau-Brunswick. Toutefois, comme nous l'avons vu, l'indice de transmission intergénérationnelle reste plus élevé chez les anglophones du Québec que chez les francophones du Nouveau-Brunswick en raison du transfert linguistique vers l'anglais d'une proportion considérable des allophones du Québec.

Une nouvelle question au recensement canadien de 2001 permet le calcul d'un nouvel indice de la vitalité ethnolinguistique des communautés de langue officielle et des allophones. Il s'agit de la langue parlée au travail. Le fait que les membres adultes d'un groupe linguistique puissent utiliser la langue du groupe dans leur milieu de travail est un des indices du « capital économique » du groupe.<sup>96</sup> Il y a aussi une forte relation entre le degré d'utilisation du français au travail (et dans d'autres contextes socio-institutionnels) et les perceptions des francophones de la vitalité ethnolinguistique de leur groupe.<sup>97</sup> En d'autres mots, plus les adultes francophones utilisent le français dans des institutions communautaires tel le milieu de travail et les autres institutions commerciales et publiques, plus ils ont tendance à croire dans une forte vitalité du groupe francophone.

---

<sup>95</sup> Marmen et Corbeil (1999).

<sup>96</sup> Prujiner et al. (1984) ; Landry et Allard (1990).

<sup>97</sup> Landry et Allard (1994c).

Le tableau 8 <sup>98</sup> présente les données du recensement de 2001 en ce qui a trait à la proportion des travailleurs qui utilisent le français et l'anglais au travail. Les résultats permettent d'observer cette proportion selon que le français ou l'anglais est la langue le plus souvent utilisée ou régulièrement utilisée, et ce, pour les travailleurs francophones, anglophones et allophones. Un travailleur fut défini comme une personne de 15 ans ou plus ayant détenu un emploi entre le 1<sup>er</sup> janvier 2000 et le 15 mai 2001 (la date du dernier recensement canadien).

Le français est utilisé au travail par 94,3% des francophones du pays (87,4% le plus souvent et 6,9% régulièrement), soit par 99,0% des travailleurs francophones du Québec et par 67,4% des francophones hors Québec. Toutefois, on peut noter que si 95,7% des Québécois francophones utilisent le français le plus souvent au travail, cette proportion n'est que de 40,1% chez les membres des minorités francophones et acadiennes. L'anglais est utilisé au

---

<sup>98</sup> Statistique Canada (2003).

[55]

**Tableau 8**

Proportion des travailleurs <sup>1</sup> qui utilisent le français ou l'anglais le plus souvent ou régulièrement au travail selon le groupe linguistique, Canada, provinces, territoires et Canada moins Québec, 2001

	<i>Utilisation du français au travail</i>								
	Francophone <sup>2</sup>			Anglophone <sup>3</sup>			Allophone <sup>4</sup>		
	Total	Le plus souvent	Régulièrement	Total	Le plus souvent	Régulièrement	Total	Le plus souvent	Régulièrement
	%			%			%		
Canada	94,3	87,4	6,9	4,0	1,3	2,7	11,4	7,8	3,6
Terre-Neuve-et-Labrador	47,6	24,2	23,4	0,9	0,2	0,7	2,9	0,5	2,4
Île-du-Prince-Édouard	57,2	29,9	27,4	2,5	0,4	2,1	4,4	1,6	2,8
Nouvelle-Écosse	64,5	35,6	28,9	1,9	0,4	1,5	3,6	1,0	2,5
Nouveau-Brunswick	92,3	75,8	16,5	8,7	2,5	6,1	12,5	7,1	5,4
Québec	99,0	95,7	3,3	65,3	30,7	34,6	75,7	56,5	19,2
Ontario	68,9	34,6	34,3	2,9	0,5	2,4	2,4	0,7	1,7
Manitoba	49,0	22,0	27,0	1,4	0,3	1,1	1,2	0,4	0,8
Saskatchewan	32,0	13,7	18,4	0,5	0,1	0,4	0,5	0,1	0,4
Alberta	33,5	11,3	22,1	0,7	0,1	0,6	0,8	0,2	0,6
Colombie-Britannique	30,0	9,7	20,3	0,9	0,1	0,7	0,9	0,2	0,6
Territoire du Yukon	45,1	19,4	25,7	1,4	0,1	1,3	2,2	0,0	2,2
Territoires du Nord-Ouest	41,1	16,4	24,7	1,2	0,1	1,0	0,6	0,0	0,6
Nunavut	50,0	9,1	40,9	2,3	0,0	2,3	0,5	0,1	0,4
Canada moins Québec	67,4	40,1	27,4	2J	04	TT	T8	05	1,3

Source : Statistique Canada (2003).

1. Personnes de 15 ans et plus ayant détenu un emploi entre le 1er janvier 2000 et le 15 mai 2001.

2. Travailleurs ayant le français comme langue maternelle.

3. Travailleurs ayant l'anglais comme langue maternelle.

4. Travailleurs ayant une langue autre que le français ou l'anglais comme langue maternelle.

Nota : La somme des pourcentages des travailleurs d'un même groupe linguistique qui utilisent le français ou l'anglais le plus souvent au travail peut être supérieure à 100, car certains d'entre eux utilisent ces deux langues le plus souvent au travail et sont donc comptés deux fois.

[56]

**Tableau 8**

Proportion des travailleurs <sup>1</sup> qui utilisent le français ou l'anglais le plus souvent ou régulièrement au travail selon le groupe linguistique, Canada, provinces, territoires et Canada moins Québec, 2001 (suite)

	<i>Utilisation de l'anglais au travail</i>								
	Francophone <sup>2</sup>			Anglophone <sup>3</sup>			Allophone <sup>4</sup>		
	Total	Le plus souvent	Régulièrement	Total	Le plus souvent	Régulièrement	Total	Le plus souvent	Régulièrement
	%			%			%		
Canada	38,5	16,9	21,6	99,7	99,1	0,6	92,5	86,4	6,1
Terre-Neuve-et-Labrador	88,3	77,1	11,3	100,0	99,8	0,1	92,6	85,6	7,0
Île-du-Prince-Édouard	92,0	73,8	18,3	99,9	99,7	0,3	98,8	95,6	3,2
Nouvelle-Écosse	90,6	70,4	20,2	99,9	99,7	0,2	97,0	89,7	7,3
Nouveau-Brunswick	64,7	33,5	31,2	99,5	98,6	1,0	93,7	84,8	9,0
Québec	30,2	7,9	22,3	93,1	77,9	15,3	72,5	49,8	22,7
Ontario	90,5	74,8	15,8	99,9	99,7	0,2	96,2	93,3	2,9
Manitoba	93,8	81,5	12,3	99,9	99,7	0,2	97,0	92,1	4,9
Saskatchewan	95,2	88,1	7,0	100,0	99,9	0,1	97,1	92,2	4,9
Alberta	97,2	91,7	5,5	99,9	99,9	0,1	96,7	93,6	3,1
Colombie-Britannique	97,9	92,9	5,0	99,9	99,8	0,1	92,2	87,0	5,2
Territoire du Yukon	96,5	86,1	10,4	99,9	99,7	0,2	98,4	96,5	1,9
Territoires du Nord-Ouest	95,9	85,6	10,3	99,9	99,8	0,1	95,9	89,0	6,9
Nunavut	98,5	89,4	9,1	99,7	98,2	1,6	84,6	50,3	34,3
Canada moins Québec	85,6	67,8	17,8	99,9	99,7	0,2	95,4	91,8	3,7

Source : Statistique Canada (2003).

1. Personnes de 15 ans et plus ayant détenu un emploi entre le 1er janvier 2000 et le 15 mai 2001.
2. Travailleurs ayant le français comme langue maternelle.
3. Travailleurs ayant l'anglais comme langue maternelle.
4. Travailleurs ayant une langue autre que le français ou l'anglais comme langue maternelle.

Nota : La somme des pourcentages des travailleurs d'un même groupe linguistique qui utilisent le français ou l'anglais le plus souvent au travail peut être supérieure à 100, car certains d'entre eux utilisent ces deux langues le plus souvent au travail et sont donc comptés deux fois.

[57]

travail par 99,7% des travailleurs anglophones du Canada (le plus souvent par 99,1% et régulièrement par 0,6%). Même au Québec, 93,1% des anglophones utilisent leur langue maternelle au travail, dont 77,9% le plus souvent et 15,3% régulièrement.

Chez les minorités francophones et acadiennes, près de 9 francophones sur 10 (85,6%) utilisent l'anglais au travail dont 67,8% comme langue le plus souvent utilisée. Chez la communauté minoritaire anglophone du Québec, 65,3% des travailleurs utilisent le français dont seulement 30,7% le plus souvent. Ces chiffres attestent de la dominance de l'anglais dans le monde du travail au Canada. L'anglais est utilisé au travail par 30,2% des Québécois francophones (quoique le plus souvent par seulement 7,9%) mais, en contraste, le français est utilisé par seulement 2,1% des anglophones à l'extérieur du Québec, et le plus souvent par seulement 0,4%. Chez les minorités de langues non-officielles, 95,4% des travailleurs utilisent l'anglais à l'extérieur du Québec (dont 91,8% le plus souvent), tandis qu'au Québec environ trois travailleurs sur quatre (75,7%) utilisent le français, dont 56,5% le plus souvent. On peut observer, au Tableau 8, qu'au Québec l'utilisation de l'anglais par les allophones est presque aussi fréquente que celle du français. <sup>99</sup>

En raison de cette dominance de l'anglais dans le monde du travail au Canada et en Amérique du Nord, beaucoup de membres des minorités francophones et acadiennes doivent travailler le plus souvent en anglais. Par exemple, dans la province de l'Ontario qui regroupe plus de la moitié des francophones hors Québec, 74,8% utilisent l'anglais le plus souvent au travail et cette proportion est encore plus élevée dans l'Ouest canadien. C'est seulement au Nouveau-Brunswick que la proportion des travailleurs francophones qui utilisent le plus souvent l'anglais est plus faible que celle utilisant le plus souvent le français. Au Québec, grâce à la loi 101, la langue française dans le milieu du

---

<sup>99</sup> Il faut noter que la somme des pourcentages des travailleurs d'un même groupe linguistique qui utilisent le français ou l'anglais le plus souvent au travail peut être supérieure à 100% car ceux-ci pouvaient répondre utiliser les deux langues le plus souvent au travail.

travail peut rivaliser avec la langue anglaise là où les anglophones sont nombreux, et ce, très difficilement. <sup>100</sup>

[58]

L'utilisation du français au travail par les francophones de l'extérieur du Québec varie cependant en fonction du secteur d'industries où ils travaillent. Statistique Canada <sup>101</sup> rapporte une forte utilisation du français dans des secteurs comme l'enseignement (81%), les services gouvernementaux (79%), la santé et les services sociaux (70%) de même que dans le secteur de la pêche et du piégeage (91%) concentré principalement dans les provinces de l'Atlantique.

Comme nous le verrons au chapitre 3, le travail est un domaine social de « statut » et la dominance de la langue anglaise dans ce secteur a pour effet d'exercer une forte « attraction sociale » favorisant une plus forte utilisation de l'anglais par les membres des minorités francophones et acadiennes.

#### ***4. Un taux croissant d'exogamie***

[Retour à la table des matières](#)

Plus une population diminue en nombre et en concentration géographique, plus ses membres ont tendance à choisir leur conjoint chez d'autres groupes linguistiques. Selon plusieurs chercheurs, l'exogamie francophone-anglophone contribue fortement à une baisse de la vitalité francophone et à son taux d'assimilation linguistique <sup>102</sup>. Pour les personnes vivant en couple au Québec en 1971, la langue anglaise était la langue la plus souvent utilisée à la maison chez 96,8% des couples endogames anglophones, alors que ce chiffre était de 62,4% pour les couples exogames anglophone-francophone et 92,4% des couples exogames anglophone-allophone. En 1996, ces chiffres sont, respectivement, de 97%, 52,1% et 92,4%. On observe donc une tendance vers une plus forte utilisation du français chez les couples

---

<sup>100</sup> Bouchard (2002).

<sup>101</sup> Statistique Canada (2003).

<sup>102</sup> Bernard (1990, 1994, 1997a) ; O'Keefe (1998, 2001) ; Marmen et Corbeil (1999); Castonguay (1998).

exogames francophone-anglophone au Québec, mais l'utilisation de l'anglais demeure supérieure à 50%. En contraste, pour les personnes vivant en couple à l'extérieur du Québec, le français en 1971 était la langue du foyer de [59] 84% des couples endogames francophones, de 9,7% des couples exogames francophone-anglophone et de 10,1% des couples exogames francophone-allophone. En 1996, la situation est semblable. Le français est utilisé par 84,5% des couples endogames francophones, par 9,5% des couples exogames francophone-anglophone et par 12,2% des couples francophone-allophone<sup>103</sup>. La principale différence entre 1971 et 1996 est que, en raison du taux d'exogamie, le français est la principale langue du foyer de 64,1% des couples dont au moins un des conjoints est francophone en 1971 et de seulement 54% de ces couples en 1996. Chez les couples du Québec dont au moins un des membres est anglophone, l'utilisation de l'anglais à la maison était la règle pour 91,6% des couples en 1971 et pour 83,7% des couples en 1996.

En ce sens, l'exogamie contribue à une plus faible utilisation de la langue officielle minoritaire, mais cette situation est davantage marquée chez les francophones hors Québec. Même les couples francophone-allophone à l'extérieur du Québec ont tendance à utiliser l'anglais comme lingua franca, c'est-à-dire que l'anglais devient le pont entre les membres du couple. Le Tableau 9 présente la proportion de francophones en situation de couple dont le conjoint ou la conjointe est anglophone lors du recensement de 2001. Avec un taux d'exogamie francophone-anglophone de 37,1%, les francophones minoritaires subissent de fortes pressions pour une utilisation de l'anglais au foyer même si, au cours des dernières années, on a pu constater une légère augmentation du maintien de la langue française dans les familles exogames, possiblement en raison d'un plus grand nombre d'écoles de langue française<sup>104</sup>. Les taux d'exogamie francophone-anglophone varient de 14,8% chez les francophones du Nouveau-Brunswick à 67,4% chez les francophones de Terre-Neuve-et-Labrador. Ce taux est en croissance dans la plupart des provinces et territoires. En 2001, 30,1% des anglophones du Québec vivant en couple avaient un conjoint ou une conjointe francophone, comparativement à 28,7% en 1996 et à

---

<sup>103</sup> Marmen et Corbeil (1999).

<sup>104</sup> O'Keefe (2001).



27,4% en 1991. On peut donc constater que malgré un taux [60] d'exogamie deux fois supérieur à celui des francophones du Nouveau-Brunswick, le taux de transfert linguistique reste identique à celui de ces derniers.

**Tableau 9**

Proportion de francophones <sup>1</sup> vivant dans un couple époux-épouse dont le conjoint ou la conjointe est anglophone <sup>2</sup> au Canada, dans les provinces et territoires et au Canada moins le Québec selon les recensements de 1991, 1996 et 2001

	Pourcentage		
	1991	1996	2001
Canada	7,8	8,0	8,1
Terre-Neuve-et-Labrador	61,7	63,4	67,4
Île-du-Prince-Édouard	43,8	47,9	50,7
Nouvelle-Écosse	44,1	45,7	48,6
Nouveau-Brunswick	13,4	14,5	14,8
Québec	2,7	2,7	2,6
Ontario	36,2	38,1	39,2
Manitoba	38,3	41,6	44,2
Saskatchewan	52,4	50,4	55,5
Alberta	53,8	55,4	57,7
Colombie-Britannique	58,9	60,9	63,0
Territoire du Yukon	56,8	53,5	59,0
Territoires du Nord-Ouest		58,8	57,0
Nunavut		34,1	34,2
Canada moins Québec	34,3	35,9	37,1

Source : Statistique Canada (2002).

1. Francophone : population ayant le français comme langue maternelle.

2. Anglophone : population ayant l'anglais comme langue maternelle.

La Commission nationale des parents francophones (CNPf) effectue depuis 1986 des calculs du taux de rétention du français et de la connaissance du français chez les enfants de 0 à 4 ans et chez les

enfants de 5 à 17 ans <sup>105</sup>. Ces chiffres, pour le recensement de 1996, sont présentés au Tableau 10 selon le type de famille (familles [61] endogames, familles exogames et familles monoparentales) <sup>106</sup>. On y observe une très faible rétention du français comme principale langue d'usage à la maison dans l'ensemble des familles exogames. Cette rétention est plus faible (13,1%) chez les enfants de 5 à 17 ans que chez les enfants de 0 à 4 ans (20,2%). Pour l'ensemble des enfants de 0 à 17 ans dont au moins un des parents est francophone, le taux global de rétention du français est de seulement 43,3%. De plus, avec un taux d'exogamie global de près de 40%, il n'est pas surprenant qu'une partie importante de l'effectif cible des écoles de langue française provienne de familles exogames.

On peut noter au Tableau 10 que la connaissance du français chez les enfants de 0 à 17 ans est nettement plus forte que la rétention du français comme langue d'usage au foyer. Les questions du recensement, toutefois, ne mesurent pas véritablement la compétence à communiquer et il est difficile d'estimer la proportion des enfants d'ayants droit qui maîtrisent suffisamment le français pour pouvoir intégrer une école de langue française sans passer par une classe d'accueil. Néanmoins, la différence entre les résultats de la langue parlée au foyer et ceux de la connaissance du français démontre possiblement une marge de manœuvre vers une croissance des effectifs scolaires. En effet, chez les 5-17 ans, le taux global de rétention du français comme principale langue d'usage à la maison est de seulement 43,1%, tandis que celui de la connaissance du français est de 66,9%.

Le Tableau 11 démontre que l'exogamie a un effet direct sur les possibilités de recruter une proportion élevée de l'effectif scolaire cible (ESC) <sup>107</sup>. Globalement, pour l'ensemble du Canada moins le Québec, seulement 35,1% de l'ESC chez les 5-17 ans provient de familles endogames où il y a un taux élevé de rétention du français comme

<sup>105</sup> Bédard (1993); CNPF (1994, 1999) ; Martel (1999a, 1999b).

<sup>106</sup> Martel (2001). Nous avons fait quelques ajouts et quelques corrections aux chiffres présentés par Martel. Nous devons noter que les pourcentages de l'effectif scolaire cible de langue maternelle française rapportés à l'Annexe B de son rapport sont plutôt des pourcentages relatifs à l'utilisation du français à la maison.

<sup>107</sup> Martel (2001).

langue d'usage au foyer. Plus de la moitié de l'ESC (52,5%) provient de familles exogames et 12,4%, de familles monoparentales.

[62]

**Tableau 10**

Taux de rétention du français comme principale langue d'usage  
au foyer et connaissance du français selon le type de famille  
et les groupes d'âge (1996)

Indices	Provinces et territoires											
	C.-B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	N.-B.	N.-É	I.P.E	TNL	TNO	Yukon	Total
<b>Rétention du français :</b>												
0-4 ans (%)	21,1%	19,5%	16,4%	31,3%	43,0%	77,5%	34,1%	27,3%	28,9%	25,0%	51,9%	43,9%
Familles endogames	77,7%	67,7%	66,7%	79,1%	89,1%	98,2%	85,8%	84,6%	88,9%	83,3%	85,7%	90,1%
Familles exogames	13,7%	11,2%	5,7%	15,7%	21,9%	37,2%	13,7%	10,6%	13,9%	18,0%	44,4%	20,2%
Familles monoparentales	8,3%	14,9%	15,6%	29,4%	50,7%	85,2%	28,6%	20,0%	-	0%	0%	51,0%
5-17 ans (%)	13,9%	13,8%	10,6%	29,0%	41,7%	81,2%	30,1%	32,1%	22,2%	17,0%	32,5%	43,1%
Familles endogames	58,1%	55,4%	42,6%	67,9%	83,9%	97,5%	82,3%	94,7%	87,5%	63,2%	87,5%	85,5%
Familles exogames	5,6%	4,5%	3,1%	9,5%	14,5%	34,5%	7,8%	7,6%	5,8%	5,9%	19,4%	13,1%
Familles monoparentales	13,9%	10,7%	6,8%	29,5%	49,2%	86,4%	25,2%	28,6%	31,3%	25,0%	61,5%	49,9%
Total 0-17 ans	15,8%	15,2%	11,8%	29,5%	42,0%	80,3%	31,1%	30,9%	23,5%	19,4%	37,3%	43,3%
<b>Connaissance du français :</b>												
0-4 ans (%)	30,7%	27,5%	26,3%	40,9%	54,8%	82,6%	47,4%	41,3%	33,3%	37,5%	55,6%	54,0%
Familles endogames	80,6%	76,8%	79,4%	88,9%	93,1%	99,1%	91,5%	88,5%	88,9%	83,3%	100%	93,7%
Familles exogames	24,4%	19,1%	15,9%	24,6%	36,7%	50,8%	30,3%	27,1%	19,4%	33,3%	44,4%	33,3%
Familles monoparentales	17,4%	19,4%	18,8%	47,1%	64,5%	88,3%	39,3%	40,0%	-	0%	0%	61,5%
5-17 ans (%)	39,0%	40,5%	33,7%	59,9%	69,6%	90,4%	55,3%	57,9%	45,4%	35,7%	65,1%	66,9%
Familles endogames	74,7%	81,1%	67,1%	88,5%	95,4%	100%	94,3%	95,8%	90,6%	84,2%	100%	94,7%
Familles exogames	32,7%	31,0%	26,6%	45,1%	53,1%	65,8%	38,8%	42,4%	33,6%	24,7%	56,5%	47,3%
Familles monoparentales	36,9%	40,9%	22,0%	64,6%	73,5%	93,2%	49,7%	60,7%	56,3%	37,5%	84,6%	70,9%
Total 0-17 ans	36,8%	37,2%	32,2%	55,4%	65,6%	88,7%	53,3%	53,7%	43,0%	36,3%	62,7%	63,6%

Sources : CNPF (1999) ; Martel (2001).

[63]

**Tableau 11**  
Répartition de l'effectif scolaire cible (ESC)  
chez les francophones minoritaires  
selon le type de famille et l'âge (1996)

Indices	Provinces et territoires											Total
	C.-B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	N.-B.	N.-É	I.P.E	TNL	TNO	Yukon	
<b>ESC par type de famille</b>												
<b>0-4 ans (%)</b>												
Familles endogames	12,5%	14,5%	16,1%	23,5%	27,4%	57,5%	27,4%	21,5%	20,0%	12,5%	25,9%	30,0%
Familles exogames	76,5%	80,6%	75,7%	71,2%	63,0%	31,6%	68,3%	70,2%	80,0%	81,3%	66,7%	60,9%
Familles monoparentales	10,9%	4,9%	8,2%	5,3%	9,6%	10,9%	4,4%	8,3%	-	6,3%	7,4%	9,0%
<b>ESC par type de famille</b>												
<b>5-17 ans (%)</b>												
Familles endogames	13,5%	17,0%	18,4%	30,2%	32,6%	62,6%	28,0%	26,3%	17,3%	17,0%	9,6%	35,1%
Familles exogames	71,7%	73,3%	73,7%	61,0%	54,3%	23,5%	63,8%	65,9%	74,1%	75,9%	74,7%	52,5%
Familles monoparentales	14,8%	9,7%	7,8%	8,7%	13,1%	13,9%	8,2%	7,8%	8,7%	7,1%	15,7%	12,4%

Sources : CNPF (1999) ; Martel (2001)\*

\* Nous avons corrigé des erreurs de calcul dans les données de la Colombie-Britannique et du Nouveau-Brunswick.

[64]

Aux termes du Tableau 10, l'ESC de 0-4 ans a un taux global de rétention du français (43,9%) semblable à celui de l'ESC de 5-17 ans (43,1%). Pourtant, autant dans les familles endogames qu'exogames, les 0-4 ans ont un meilleur taux de rétention du français (90,1% et 20,2% respectivement) que les 5-17 ans (85,5% et 13,1%)<sup>108</sup>. Cela s'explique par le fait que l'ESC des 0-4 ans est constitué de 60,9% d'enfants d'ayants droit vivant en situation d'exogamie (une augmentation de 16% par rapport à l'ESC des 5-17 ans, qui est constitué de 52,5% d'enfants de foyers exogames, comme l'indique le Tableau 11). Il semble donc y avoir une légère amélioration du taux de transmission du français chez les enfants plus jeunes, mais cette amélioration se trouve annulée par une croissance du taux d'exogamie.

### ***5. Un attrait urbain croissant***

[Retour à la table des matières](#)

Une autre tendance démographique qui pourrait être associée au taux de transfert linguistique des minorités francophones vers l'anglais est l'attrait urbain qui s'exerce surtout auprès des jeunes adultes. Plusieurs facteurs d'ordre économique ont pour effet d'amener les jeunes à migrer vers les centres urbains. Le recensement de 2001 démontre que les jeunes de 15 à 29 ans sont beaucoup plus mobiles que le reste de la population. Ils vivent plusieurs transitions comme l'inscription aux études postsecondaires, l'entrée sur le marché du travail et le mariage. Chez les personnes qui déménagent d'une province à l'autre, toutefois, près de la moitié (47%) ont de 25 à 44 ans. Les jeunes ont tendance à déménager dans les régions métropolitaines. Par exemple, entre 1996 et 2001, 54 000 jeunes âgés de 15 à 29 ans ont migré vers Calgary, 39 900 vers Edmonton et environ 200 000 vers les trois plus grandes villes du pays, soit Toronto, Montréal et Vancouver.<sup>109</sup> Les régions rurales sont confrontées à un exode des jeunes vers les centres urbains, une tendance observée dans toutes les régions du pays. Dans les Maritimes, par exemple, les zones urbanisées

<sup>108</sup> Voir aussi O'Keefe (2001).

<sup>109</sup> Statistique Canada (2002).

ont vu leur nombre s'accroître de 20 000 résidents alors que les régions [65] rurales en perdaient près de 30 000. <sup>110</sup> La migration des jeunes vers les milieux urbains est un phénomène que l'on observe autant chez la minorité anglophone du Québec que chez les minorités francophones de l'extérieur du Québec. Toutefois, les migrants francophones qui laissent leurs régions de souche pour s'installer dans des centres urbains anglo-dominants ne trouvent pas toujours une structure d'accueil favorable au maintien de la langue et de la culture françaises. Les nombreux Québécois francophones qui déménagent en Ontario ou dans les provinces de l'Ouest sont confrontés aux mêmes conditions défavorables envers leur langue et leur culture. La situation n'est pas la même pour les jeunes anglophones qui quittent le Québec pour s'installer dans les régions anglophones du pays, où leur langue est omniprésente.

On peut donc identifier deux réalités distinctes chez les minorités francophones. La première est associée aux régions traditionnelles de souche, plus concentrées sur le plan démographique, plus stables sur le plan linguistique et culturel mais moins favorisées sur le plan économique. La deuxième est celle d'une communauté vivant une situation géographique plus hétérogène et éclatée, et davantage minorisée sur le plan de la langue et de la culture, mais économiquement plus à l'aise. <sup>111</sup> Une étude récente <sup>112</sup> révèle que le taux régional de francophones à l'extérieur du Québec est étroitement associé au taux d'assimilation linguistique. En 1996, les régions qui avaient un poids démographique régional supérieur à 20% de francophones avaient un taux moyen d'assimilation de 13,4% comparativement aux régions (plutôt urbaines) qui avaient un poids démographique régional inférieur à 10% et où le taux moyen d'assimilation était de 56,2%.

---

<sup>110</sup> Beaudin et Landry (2003)

<sup>111</sup> Beaudin et Landry (2003).

<sup>112</sup> Beaudin (1999).

## ***6. Une population vieillissante***

[Retour à la table des matières](#)

Les données du Tableau 12 montrent, pour la plupart des provinces et territoires hors Québec, un renversement de la pyramide des âges chez la population francophone en raison du vieillissement de cette [66] population. Chez la population hors Québec, les personnes de moins de 15 ans représentaient, en 1971, 29,5% de la population totale, et seulement 8,6% de la population avait plus de 65 ans. En 1996, la situation nationale hors Québec a changé puisque 21,2% de la population a moins de 15 ans et que 11,6% a plus de 65 ans. Le pourcentage de francophones de moins de 15 ans à l'extérieur du Québec est seulement de 14,3%, et le pourcentage de francophones de plus de 65 ans y est de 13,6%. Le Tableau 12 montre des variations considérables, chez les francophones hors Québec, dans le pourcentage de la population âgée de moins de 15 ans, le pourcentage le plus élevé étant au Nouveau-Brunswick <sup>113</sup>. Dans tous les cas, le pourcentage est inférieur à la moyenne nationale.

Le recensement de 2001 démontre que l'âge médian des francophones du Canada (39,3) est plus élevé que celui des anglophones (35,2). L'âge médian est encore plus élevé chez les francophones à l'extérieur du Québec, variant de 38,7 au Nunavut à 52,3 en Saskatchewan (voir Tableau 13).

## ***7. Un bilinguisme en croissance***

C'est un fait bien connu que le bilinguisme est toujours plus élevé chez le groupe minoritaire que chez le groupe majoritaire. Néanmoins, le nombre de Canadiens parlant les deux langues officielles a triplé entre 1951 et 2001, passant de 1,7 million à 5,2 millions <sup>114</sup>. La proportion de la population totale qui parle le français et l'anglais est passée de 12% à 17,7% au cours de la même période. Le Tableau 14 montre la proportion de la population canadienne qui est bilingue. Ce

---

<sup>113</sup> Martel (2001).

<sup>114</sup> Statistique Canada (2002).



même tableau montre aussi le taux de bilinguisme chez chacun des groupes linguistiques (anglophone, francophone et allophone).

[67]

**Tableau 12.**

Proportion de la population francophone âgée de moins de 15 ans  
et de plus de 65 ans par province et territoire  
et pour le Canada moins le Québec (1996)

	<i>Population : moins de 15 ans (en %)</i>	<i>Population : plus de 65 ans (en %)</i>
Colombie-Britannique	7,6%	15,8%
Alberta	9,1%	13,9%
Saskatchewan	7,0%	27,1%
Manitoba	12,6%	17,9%
Ontario	14,7%	13,0%
Nouveau-Brunswick	17,7%	11,7%
Nouvelle-Écosse	10,9%	18,1%
Île-du-Prince-Édouard	11,7%	19,5%
Terre-Neuve-et-Labrador	12,1%	15,0%
Territoires du Nord-Ouest	11,1%	4,8%
Yukon	15,6%	4,5%
Canada moins le Québec	14,3%	13,6%

Source : Martel (2001).

**Tableau 13**

Âge médian des Anglophones <sup>1</sup> et Francophones <sup>2</sup> du Canada  
et des provinces et territoires (2001)

<i>Par provinces et territoires</i>	<i>Âge médian Anglophones</i>	<i>Âge médian Francophones</i>
Canada	35,2	39,3
Terre-Neuve-et-Labrador	38,0	45,3
Île-du-Prince-Édouard	36,6	48,1
Nouvelle-Écosse	38,1	45,7
Nouveau-Brunswick	37,2	40,0
Québec	37,2	38,7
Ontario	35,1	42,0
Manitoba	32,8	45,6
Saskatchewan	33,4	52,3
Alberta	32,4	43,7
Colombie-Britannique	36,9	46,2
Territoire du Yukon	34,0	42,4
Territoires du Nord-Ouest	26,4	38,9
Nunavut	22,5	38,7

Source : Statistique Canada (2002).

1. Anglophone : population ayant l'anglais comme langue maternelle
2. Francophone : population ayant le français comme langue maternelle.

[68]

**TABLEAU 14**

Taux de bilinguisme français-anglais, en pourcentage, chez la population totale et chez les groupes linguistiques au Canada, dans les provinces et territoires, et au Canada moins le Québec (2001)

	<i>Groupe linguistique</i>			
	<i>Total</i>	<i>Anglophone<sup>1</sup></i>	<i>Francophone<sup>2</sup></i>	<i>Allophone<sup>3</sup></i>
Canada	17,7	9,0	43,4	11,8
Terre-Neuve-et-Labrador	4,1	3,7	85,8	6,5
Île-du-Prince-Édouard,	12,0	8,3	90,1	10,0
Nouvelle-Écosse	10,1	6,4	93,7	10,7
Nouveau-Brunswick	34,2	15,0	71,5	17,5
Québec	40,8	66,1	36,6	50,4
Ontario	11,7	8,2	89,4	6,8
Manitoba	9,3	6,5	91,6	2,9
Saskatchewan	5,1	3,6	87,8	2,0
Alberta	6,9	5,3	89,6	4,1
Colombie-Britannique	7,0	6,0	89,0	4,4
Territoire du Yukon	10,1	7,3	89,3	8,2
Territoires du Nord-Ouest	8,3	7,0	86,2	3,2
Nunavut	3,8	7,3	86,3	0,7
Canada moins Québec	10,3	7,1	85,1	5,7

Source : Statistique Canada (2002)

1. Anglophone : population ayant l'anglais comme langue maternelle.
2. Francophone : population ayant le français comme langue maternelle.
3. Allophone : population ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

Le taux de bilinguisme français-anglais au Canada est nettement plus élevé chez les francophones (43,4%) que chez les anglophones (9,0%) et les allophones (11,8%). Par contre, au Québec, ce sont les anglophones (le groupe de langue officielle minoritaire) qui sont davantage bilingues (66,1%). Plus du tiers (36,6%) des francophones du Québec sont bilingues, tandis que la moitié des allophones du Québec (50,4%) parlent le français et l'anglais. Près des trois quarts (73,1%) des allophones du Québec pouvaient soutenir une conversation en français en 2001, comparativement à 69,1% d'entre eux qui pouvaient soutenir une conversation en anglais. À l'extérieur du Québec, où la langue anglaise est nettement [69] dominante, seulement 7,1% des anglophones et 5,7% des allophones parlent le français et l'anglais. La minorité francophone, de son côté, est très majoritairement bilingue (85,1%) <sup>115</sup>.

Les circonstances de l'apprentissage de la langue seconde semblent différentes chez le groupe majoritaire francophone du Québec et chez le groupe majoritaire anglophone de l'extérieur du Québec. Lors des recensements de 1996 et de 2001, le taux de bilinguisme chez les francophones du Québec était nettement plus élevé après l'âge de 20 ans, ce qui semble correspondre à l'entrée sur le marché du travail. Le taux atteint un sommet entre 20 et 24 ans (53,6%) et entre 25 et 29 ans (53,7%). Chez les anglophones à l'extérieur du Québec, le taux de bilinguisme était beaucoup plus faible. En 1996, le sommet était de 16,3% et était atteint entre l'âge de 15 à 19 ans. Le taux de bilinguisme s'affaiblit considérablement par après, ce qui semble indiquer que le français leur est peu nécessaire sur le marché du travail. L'augmentation du bilinguisme chez les anglophones semble pouvoir être grandement attribuée au phénomène de l'immersion. Le nombre d'élèves inscrits en immersion française à l'école primaire et à l'école secondaire entre 1981 et 1996 est passé de 65 000 à 273 000. De fait, les taux de bilinguisme chez les anglophones de l'extérieur du Québec sont les plus élevés entre 10 et 24 ans <sup>116</sup>. Toutefois, entre 1996 et 2001, le bilinguisme a perdu du terrain chez les jeunes anglophones âgés de 15 à 19 ans vivant à l'extérieur du Québec, passant de 16,3% à 14,7%. On note également chez ce groupe une diminution du bilinguisme avec

<sup>115</sup> Statistique Canada (2002).

<sup>116</sup> Marmen et Corbeil (1999) ; Statistique Canada (2002).

le temps. En 2001, la cohorte des 20 à 24 ans, qui est la même que celle qui avait 15 à 19 ans en 1996, passe de 16,3% de bilinguisme à 13,5%. Est-ce un indice que la population anglophone s'intéresse moins au bilinguisme ?

L'attrait pour les programmes d'immersion en langue française peut être vu comme un indice de la vitalité du français, car plus une langue est forte, plus les personnes des autres groupes linguistiques la parlent comme langue seconde <sup>117</sup>. Cet attrait pour [70] l'immersion dans chacune des provinces et territoires à l'extérieur du Québec est démontré dans le Tableau 15, où est indiqué le pourcentage de la clientèle scolaire qui était inscrite à un programme d'immersion en français en 1995-1996. Au total, à l'extérieur du Québec, 7% de la clientèle des écoles de langue anglaise participait à un programme d'immersion. Les plus fortes proportions étaient au Nouveau-Brunswick (17,7%), à l'Île-du-Prince-Édouard (14,2%) et en Ontario (10%). Dans toutes les autres provinces et territoires, le taux de participation était inférieur à 10%.

**Tableau 15**

Inscriptions dans les programmes d'immersion en français  
dans les écoles de langue anglaise à l'extérieur du Québec (1995-1996)

	<i>Pourcentage</i>
Colombie-Britannique	4,9%
Alberta	5,2%
Saskatchewan	5,3%
Manitoba	10,0%
Ontario	7,5%
Nouveau-Brunswick	17,7%
Nouvelle-Écosse	6,8%
Île-du-Prince-Édouard	14,2%
Terre-Neuve-et-Labrador	4,6%
Territoires du Nord-Ouest	2,7%
Yukon	7,5%
Total	7,0%

Source : Marmen et Corbeil (1999).

<sup>117</sup> O'Keefe (2001).

L'enthousiasme pour le bilinguisme doit être tempéré toutefois par certaines tendances révélées par la recherche. Le bilinguisme chez les francophones minoritaires est très souvent de nature soustractive, c'est-à-dire que l'apprentissage de l'anglais est associé à une baisse d'utilisation du français <sup>118</sup>. D'autre part, le bilinguisme français-anglais chez les anglophones hors Québec est en grande [71] partie un phénomène scolaire. Même les élèves d'immersion utilisent très peu le français à l'extérieur de la salle de classe <sup>119</sup> et comme il est montré ci-dessus, le bilinguisme des anglophones de l'extérieur du Québec semble peu correspondre à la période de participation au travail. En somme, il ne faut pas confondre connaissance de la langue et utilisation de celle-ci. Son utilisation est nettement plus importante pour assurer la vitalité d'une langue. Enfin, les statistiques de la participation en immersion en français dans les écoles de langue anglaise ne révèlent jamais la langue maternelle des parents et aucune recherche ne semble avoir estimé le nombre d'ayants droit francophones qui inscrivent leurs enfants aux programmes d'immersion.

### ***8. Une population minorisée à la recherche d'espaces francophones***

[Retour à la table des matières](#)

Le manque de complétude institutionnelle chez les communautés francophones minoritaires et la consécration du droit à la gestion scolaire par l'article 23 ont fait que les francophones ont cherché à créer des « espaces francophones », surtout par l'établissement d'écoles homogènes de langue française <sup>120</sup>, par la création de centres scolaires communautaires <sup>121</sup>, par une vision d'« un développement global de l'éducation » <sup>122</sup> et par la création d'espaces institutionnels pouvant

<sup>118</sup> Landry et Allard (1994b).

<sup>119</sup> Genesee (1998); Landry et Allard (1992, 1994b); Saindon (2002).

<sup>120</sup> Ducharme (1996); Martel (2001).

<sup>121</sup> Delorme et Hébert (1998) ; Pilote (1999).

<sup>122</sup> Cardinal, Lapointe et Thériault (1994) ; Landry et Allard (1999).

compenser les faibles effectifs d'élèves et leur dispersion géographique <sup>123</sup>.

Le plus grand succès fut dans le domaine scolaire, comme le démontre l'étude récente d'Angéline Martel <sup>124</sup>, mais des défis énormes demeurent. Pour les raisons citées - taux de transfert linguistique, taux d'exogamie, taux de fécondité, taux de reproduction linguistique, taux de rétention du français - les effectifs scolaires [72] cibles (ESC), c'est-à-dire le nombre d'enfants d'ayants droit, ont diminué de 271 914 en 1986 à 232 942 en 1996, et une autre baisse est prévue pour 2002. Le chiffre estimé par Martel pour 2002 (224 038) représenterait une baisse de 17,6% de 1986 à 2002. Si on y ajoute la projection d'O'Keefe <sup>125</sup> d'une baisse de 16% de la population francophone hors Québec entre 1996 et 2021, le pronostic s'avère peu positif.

L'étude de Martel montre, toutefois, que le nombre d'écoles de langue française a augmenté de 9,4% de 1986-1987 à 1997-1998 et que le nombre d'élèves inscrits a augmenté de 2,9% au cours de cette même période. Le pourcentage des effectifs fréquentant des écoles homogènes de langue française par rapport au pourcentage que l'on retrouve dans l'ensemble des programmes (comprenant des écoles mixtes et bilingues) est passé de 88,3% en 1986-1987 à 95,7% en 1997-1998. Par contre, la population scolaire francophone, qui représentait 4,1% de tous les effectifs scolaires en 1986-1987, ne représente plus que 3,5% de cette population en 1997-1998.

Le Tableau 16 présente plusieurs indices, par province et par territoire, relatifs à la fréquentation scolaire des francophones hors Québec en 1996. Ce tableau montre que les enfants des ayants droit francophones qui fréquentent des écoles de langue française, soit les effectifs réalisés, varient très considérablement, de 5,8% en Colombie-Britannique à 86,2% au Nouveau-Brunswick. En contraste, il fut estimé que déjà, en 1986, les effectifs réalisés dans les écoles de langue anglaise au Québec étaient de l'ordre de 97% <sup>126</sup>. En 1986, les effectifs réalisés chez les francophones minoritaires étaient de 45,3% dans les écoles de langue française et de 50,4% si tous les programmes

<sup>123</sup> Gilbert (1999) ; O'Keefe (2001) ; Stebbins (2001).

<sup>124</sup> Martel (2001).

<sup>125</sup> O'Keefe (2001).

<sup>126</sup> Paillé (1991, 1995).

d'enseignement de langue française sont considérés <sup>127</sup>. Contrairement aux francophones minoritaires, l'exogamie au Québec contribue fortement à la croissance de la clientèle scolaire des écoles de la minorité anglophone. Des francophones et des allophones deviennent des ayants droit par mariage avec des

---

<sup>127</sup> Martel (2001).



[73]

**Tableau 16**  
Indices du degré de scolarisation en langue française  
de la population francophone minoritaire du Canada (1996)

Indices	Provinces et territoires											
	C.-B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	N.-B.	N.-É.	I.P.E.	TNL	TNO	Yukon	Total
Nombre d'écoles de langue française	4	13	12	23	363	115	11	2	2	1	1	545
Nombre d'écoles mixtes ou bilingues	49	13	0	6	25	0	9	-	3	1	-	106
Effectifs des écoles de langue française	809	1 527	879	4 477	75 096	40 144	2 821	652	143	56	96	126 718
Effectifs des écoles mixtes et bilingues	1 635	1 282	0	697	1 493	0	1 450	-	100	25	- 6	651
Effectifs tous programmes	2 444	2 809	879	5 174	76 589	40 144	4 271	652	243	81	96 133	369
Effectif scolaire cible (ESC)	14 075	19 280	7 449	15 056	117 127	46 593	9 701	1 813	898	579	372	232 942
Effectifs réalisés : écoles de langue française (%) / ESC	5,8%	7,9%	12,0%	29,7%	64,1%	86,2%	29,1%	36,0%	16,0%	9,7%	25,8%	54,4%
Effectifs des écoles mixtes et bilingues (%) / ESC	11,6%	6,7%	0%	4,6%	1,3%	0%	15,0%	-	11,1%	4,3%	-	2,9%
Proportion de la population scolaire totale (effectifs réalisés)	0,1%	0,3%	0,4%	2,2%	4,0%	32,0%	1,8%	2,6%	0,1%	0,3%	1,6%	3,3%
Taux d'efficacité participative 0,07	0,14	0,20	0,49	0,85	0,96	0,45	0,60	0,25	0,14	0,42	0,73	
Proportion ESC/population scolaire totale	2,3%	3,7%	3,8%	7,4%	6,3%	37,1%	6,3%	7,3%	0,9%	3,5%	6,4%	6,1%

Source : Martel (2001) et nouveaux calculs sur les données de Martel.

[74]

anglophones. En 2000-2001, 74% des enfants des ayants droit des couples francophone-anglophone et 94% des enfants des ayants droit de couples allophone-anglophone fréquentaient les écoles de langue anglaise. Au total, ces élèves constituent environ 36% de la clientèle des écoles de la minorité anglophone <sup>128</sup>. Il faut se rappeler qu'un des objectifs de la loi 101 au Québec est d'assurer « la fréquentation de l'école de langue française par les nouveaux arrivants. » <sup>129</sup> Après 25 ans, l'impact majeur de cette loi dans le secteur de l'éducation a été « le renversement de la tendance traditionnelle des élèves allophones à fréquenter l'école de langue anglaise » <sup>130</sup>. Ce pourcentage des allophones qui fréquentent l'école de langue française est passé de 10% en 1971 à 78,5% en 2001. Selon McAndrew, en 1997-1998, 10% des élèves ayant le droit de fréquenter l'école de langue anglaise vont effectivement à l'école de langue française. Plusieurs d'entre eux seraient des élèves francophones dont les parents ont acquis ce droit en raison de leur fréquentation antérieure de l'école anglaise. <sup>131</sup> Compte tenu du très grand nombre de facteurs qui peuvent influencer le nombre d'enfants d'ayants droit francophones fréquentant effectivement l'école de langue française (ex. : taux de fécondité, taux de continuité linguistique, émigration, vieillissement de la population, etc.), nous avons calculé un indice global du taux relatif de fréquentation de l'école française. Nous pourrions aussi l'appeler *indice d'efficacité participative* à l'école de langue française. En d'autres mots, tous les autres facteurs étant égaux, une population minoritaire qui a accès à des écoles dans sa langue devrait avoir un taux de participation scolaire correspondant à sa proportion de la population totale. L'indice peut donc être calculé comme un ratio, d'une part, de la proportion des élèves dans les écoles de langue française (représentée par les effectifs réalisés) par rapport à la population scolaire totale de la province sur, d'autre part, la proportion des francophones (représentée par la population de langue maternelle française) dans la population totale de la province. Par exemple, [75] la population d'élèves francophones dans des écoles de langue française représente 0,1% de la population

<sup>128</sup> Jedwab (2002).

<sup>129</sup> McAndrew (2002) p. 70.

<sup>130</sup> McAndrew (2002) p. 70.

<sup>131</sup> McAndrew (2002).

scolaire totale de la Colombie-Britannique alors que la population de langue maternelle française représente 1,5% de la population totale de cette province. Le ratio de la première proportion sur la deuxième montre un taux d'efficacité de participation de seulement 0,07. Un taux de 1,0 serait nécessaire pour que les effectifs scolaires francophones soient représentatifs de sa population francophone. Dans cette province, il y a donc un grand nombre de facteurs qui font en sorte que cette population est nettement sous-représentée dans des écoles de sa langue. En revanche, les taux d'efficacité du Nouveau-Brunswick (0,96) et de l'Ontario (0,85) sont nettement meilleurs (voir Tableau 16).

Pour conclure, il faut comprendre que les effectifs scolaires cibles sont identifiés par Martel (voir Tableau 16) en présumant que tous les enfants ayant un parent francophone devraient, en principe, fréquenter l'école de langue française. Du moins, ils en ont le droit. En vue de l'épanouissement des communautés francophones et dans l'esprit des droits linguistiques conférés par la *Charte*, nous sommes entièrement d'accord avec cette prémisse, car c'est ce type de choix éducatif qui réussirait le mieux à maintenir la culture et l'identité francophone chez les enfants des ayants droit. D'ailleurs, chez les familles exogames, ce choix éducatif aurait pour conséquence de favoriser le maintien des deux cultures et des deux identités langagières <sup>132</sup>. Toutes choses étant égales, ce choix permettrait d'avoir un taux d'efficacité participative supérieur à 1,0. En effet, un calcul de la proportion de la population scolaire totale représentée par l'ESC démontre que celle-ci est systématiquement supérieure à la proportion de francophones dans la population provinciale. Par exemple, les francophones de l'Ontario, qui représentaient 4,7% de la population provinciale en 1996 (voir Tableau 1), auraient eu une population d'élèves francophones qui représenterait 6,3% de la population scolaire totale (voir la dernière ligne du Tableau 16).

[76]

Toutefois, le principe selon lequel tous les enfants dont un seul des parents est francophone devraient fréquenter les écoles de la minorité peut paraître injuste envers le parent anglophone qui ne pourrait pas inscrire ses enfants à l'école de la majorité anglophone. En effet, au premier abord, cette répartition des élèves peut paraître non équitable

---

<sup>132</sup> Landry et Allard (1997).

si on la compare à l'indice de transmission intergénérationnelle. <sup>133</sup> Comme nous l'avons vu, cet indice est de 100 lorsque la langue du groupe est transmise à 100% des enfants des couples endogames et à 50% des enfants des couples exogames. Une telle formule semble faire de la transmission de la langue maternelle un jeu à somme nulle. Selon l'indice de transmission intergénérationnelle, un couple ne transmet qu'une seule langue maternelle. En ce sens, le couple exogame devrait choisir la langue d'un seul des conjoints. Mais, en situation d'exogamie, chaque parent ne devrait-il pas transmettre sa langue à ses enfants ? Pour que cela soit possible, il faut que les enfants en situation d'exogamie acquièrent les deux langues maternelles, ce qui est tout à fait possible et souhaitable selon plusieurs théoriciens du bilinguisme <sup>134</sup>, et aussi tout à fait conforme à l'idéologie canadienne. De plus, comme nous l'expliquerons dans le prochain chapitre, l'école de langue française peut faciliter l'atteinte de cet objectif.

La présente description de la situation démolinquistique de la francophonie minoritaire canadienne fut effectuée en prenant en considération l'ensemble de la situation canadienne. Elle démontre que la population minoritaire francophone est en décroissance et que sa vitalité ethnolinguistique est menacée à divers égards, ce qui a pour effet de diminuer sa clientèle scolaire cible - c'est-à-dire celle qui a le droit de fréquenter l'école de langue française aux termes de l'article 23. De plus, près de la moitié de ces effectifs cibles ne fréquentent pas l'école de langue française, en grande partie en raison d'un faible taux de rétention du français comme langue d'usage à la maison, et ce, particulièrement en situation d'exogamie. C'est donc au niveau du préscolaire que les défis seront les plus grands si l'on veut augmenter la participation de l'effectif [77] scolaire cible à l'école de langue française. Mais comme le démontrent certaines analyses <sup>135</sup>, on y trouve aussi des défis énormes en éducation postsecondaire et en alphabétisation. Ces défis seront discutés dans le chapitre 4, qui tente de situer les défis d'un développement global de l'éducation de langue française en milieu minoritaire. Auparavant, toutefois, nous développerons une base conceptuelle pour l'identification de ces défis

---

<sup>133</sup> Voir O'Keefe (2001).

<sup>134</sup> Hamers et Blanc (2000).

<sup>135</sup> Churchill (1998) ; Wagner (2000, 2002).

en situant l'éducation de langue française dans le cadre d'une problématique globale du vécu linguistique minoritaire.

[78]

[79]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Chapitre 3

---

# L'éducation : pierre angulaire du développement des communautés francophones minoritaires

[Retour à la table des matières](#)

Une communauté linguistique minoritaire a besoin de plus qu'un système d'éducation pour maintenir sa vitalité et assurer son épanouissement, mais une minorité scolarisée dans une langue qui n'est pas la sienne ne pourra pas garantir la pérennité de sa langue et de sa culture. Dans ce chapitre, nous présentons un cadre conceptuel qui décrit ce que nous appelons une problématique du vécu linguistique et culturel minoritaire et qui permet de circonscrire le champ d'action de l'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada. Ce cadre conceptuel nous permet d'identifier les principaux éléments d'une éducation « tout au long de la vie » et d'identifier un certain nombre de défis de l'éducation en milieu minoritaire francophone. Ces défis nous amènent à considérer le besoin d'aller « au-delà de l'article 23 » pour assurer un système d'éducation en langue française complet et efficace.

[80]

***1. Une problématique du vécu  
en milieu minoritaire*** <sup>136</sup>

[Retour à la table des matières](#)

Pour que les minorités francophones du Canada puissent prendre en charge le développement global de l'éducation en langue française, il importe de pouvoir concevoir l'ensemble de son champ d'action et les rôles des principaux agents ou acteurs aux différents paliers de l'ensemble du système. Dans le but de mieux comprendre et définir le champ d'action de l'éducation en milieu francophone minoritaire, il est important de situer son rôle au sein d'une dynamique globale de facteurs qui contribuent soit à l'épanouissement de la langue et de la culture, soit à l'assimilation et à l'acculturation des membres des communautés francophones. Le but ici n'est pas de présenter en détail ces facteurs, mais d'en permettre une prise de conscience et de démontrer que l'action éducative francophone doit être globale si on veut qu'elle assume pleinement son rôle de pièce maîtresse d'un plan d'action qui vise le plein épanouissement des communautés francophones minoritaires.

Si elle ne fait pas l'objet d'une explication exhaustive, la problématique du vécu minoritaire présentée ici permet toutefois d'apprécier la complexité des facteurs qui contribuent à la vitalité d'une communauté ethnolinguistique minoritaire et au développement psycho-langagier de ses membres. Elle permet aussi de situer les forces et les limites des institutions éducatives comme sources de socialisation langagière. Une communauté ethnolinguistique ne vit pas en vase clos. Il y a rapport de force continu entre les langues et les cultures en contact ; le contexte de la mondialisation croissante des interactions entre les humains sur la planète fait en sorte qu'il y a à la fois interpénétration des cultures et manifestation de forces dominantes sur les plans économique et politique, qui ont des répercussions sur les langues et les cultures du monde. Il y a environ 6 000 langues sur la planète, et certains linguistes pensent que la moitié de celles-ci

---

<sup>136</sup> Ce cadre conceptuel est discuté en plus de détails dans Landry (2002a).

pourraient s'éteindre au courant de ce siècle. La mondialisation sera-t-elle une porte ouverte pour une pleine manifestation de l'énorme hétérogénéité des cultures et de la richesse du patrimoine de l'humanité ou contribuera-t-elle à une homogénéisation croissante des cultures ?

[81]

La langue et la culture d'expression française ne sont pas à l'abri des influences de la mondialisation. Une prise en charge par les minorités francophones de leur système d'éducation doit s'accompagner d'une prise de conscience des principales influences de cette mondialisation. Ces influences sont telles qu'elles ne peuvent être contrées que si une véritable synergie d'action s'installe chez les principaux intervenants de ces minorités. La Figure 1 situe le vécu langagier et culturel d'une minorité sur deux axes. L'axe vertical fait ressortir les facteurs d'influence qui se situent sur un continuum qui va des forces sociétales et planétaires jusqu'aux actions personnelles d'un individu. L'axe horizontal reflète le rapport de forces qui s'exprime entre un endogroupe (le groupe francophone minoritaire, dans notre situation) et un exogroupe (le groupe anglophone majoritaire). Comme nous le verrons plus loin, ce rapport de forces se vit sur tout le continuum vertical, autant au niveau des forces sociétales qu'au niveau de l'individu. Évidemment, notre cadre conceptuel simplifie la situation, car plusieurs groupes linguistiques et culturels peuvent être en contact dans une société donnée. Nous mettons ici l'accent sur les contacts entre un groupe minoritaire (endogroupe) et un groupe majoritaire (exogroupe).

## ***2. Déterminisme social et autodétermination***

[Retour à la table des matières](#)

Une vision simpliste décrirait l'assimilation et l'acculturation comme étant le résultat d'un meurtre ou d'un suicide. Il y a meurtre lorsque les membres d'une communauté minoritaire n'ont pas de choix ; les forces économiques et sociales sont déterminantes, et ce sont elles qui obligent les membres d'une communauté ethnolinguistique à abandonner leur langue et leur culture et à intégrer la communauté

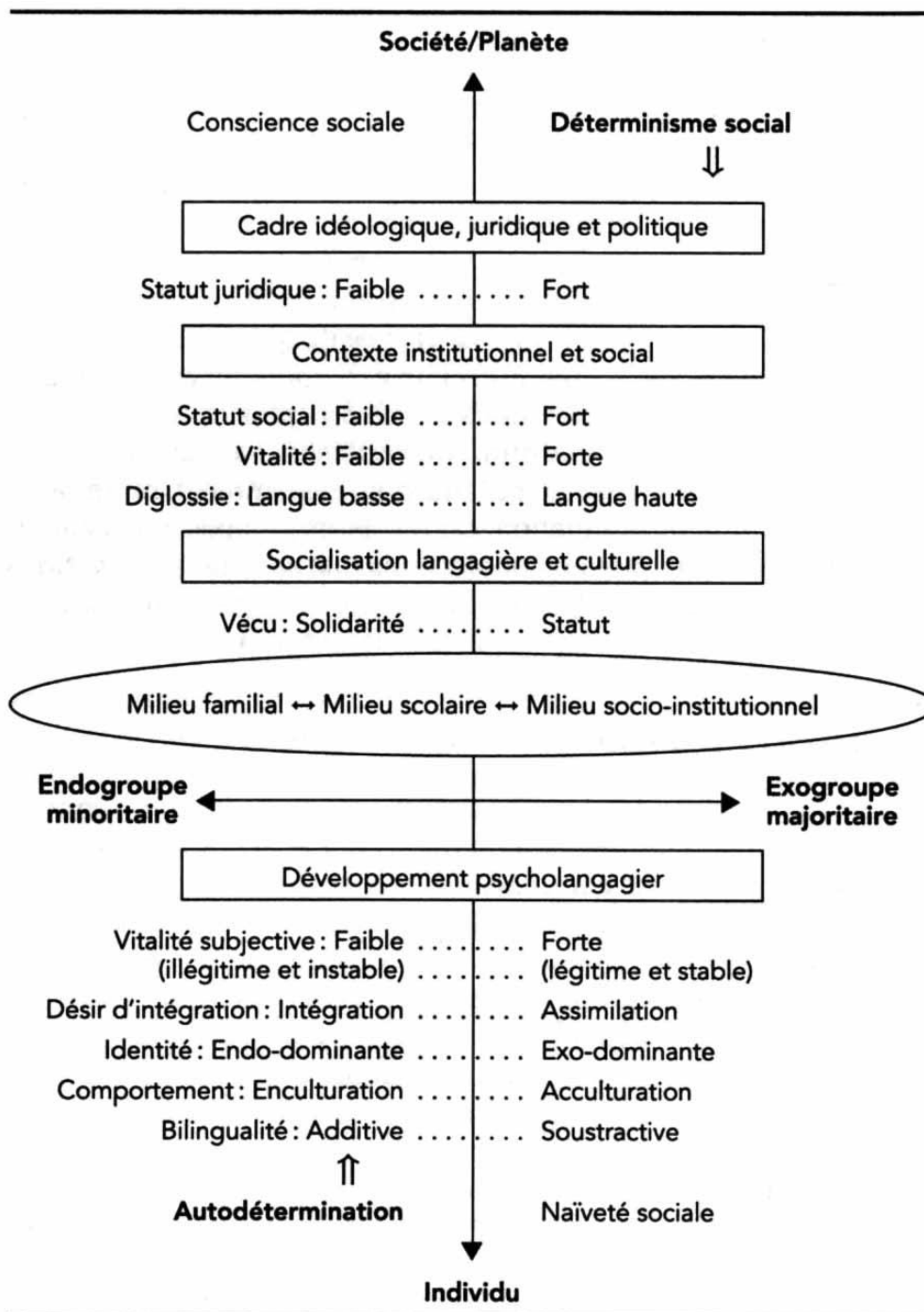


ethnolinguistique dominante. Il y a suicide lorsque les individus choisissent librement d'abandonner leur langue et leur culture pour des raisons économiques ou autres. Nous préférons présenter les facteurs d'influence comme regroupant ces deux extrêmes ; il y a en même temps interaction et rapport de force entre les influences sociétales, d'une part, et les aspirations et les actions d'un individu, d'autre part. Si les premières dominent, il y a ce que nous appelons un certain déterminisme social. Si les choix libres et conscients des individus sont les principaux moteurs des comportements langagiers et des manifestations identitaires, nous pouvons parler d'une certaine autodétermination (voir Figure 1).

[82]

**Figure 1**

Illustration schématique de la problématique du vécu ethnolinguistique minoritaire



[83]

Le déterminisme social et l'autodétermination n'existent pas à l'état pur ; ce sont plutôt deux forces en interaction qui se confrontent. Comme tente de le montrer la Figure 1, le déterminisme social se manifestera plus fortement lorsqu'il y a naïveté sociale, c'est-à-dire une certaine méconnaissance de la part des individus des forces sociétales à l'œuvre dans le développement et le comportement langagiers. Très souvent, les individus d'un groupe minoritaire ont des préoccupations autres que langagières et identitaires, et leur engagement dans la lutte pour la survie de la communauté peut être pour eux d'importance relativement secondaire <sup>137</sup>. De plus, l'individu d'un groupe minoritaire, parce qu'il est bilingue, peut choisir d'utiliser toujours la langue du groupe majoritaire dans ses interactions dans les commerces et les services publics. Son bilinguisme fait en sorte qu'il n'est pas dépourvu de services dans un contexte social où la langue majoritaire est dominante. Il y a toutefois un effet pervers. Le bilinguisme de l'individu et l'utilisation constante de la langue majoritaire ont pour effet (lorsque cette pratique est répandue) de rendre inutile et caduque la langue du groupe minoritaire et confirment le vieil adage que lorsque tout le monde est bilingue, il y a une langue de trop. Dans ce cas, la naïveté sociale se reflète chez les individus par une inconscience des conséquences collectives des actions individuelles. Il faut reconnaître que le concept de naïveté sociale prend tout son sens lorsque le groupe minoritaire a des droits qui donnent une légitimité à sa langue. La vitalité ethnolinguistique de certains groupes peut être faible à un point tel que même avec la conscience sociale la plus forte, l'affirmation identitaire et culturelle peut être à toutes fins utiles futile.

Comme nous le verrons plus loin, les services dans une langue minoritaire qui a un statut d'égalité avec la langue majoritaire sur le plan du droit ne peuvent pas être garantis uniquement parce qu'un certain nombre d'individus du groupe minoritaire ne comprennent pas la langue majoritaire. Les services doivent être garantis parce que ceux-ci font partie intégrante du statut auquel les membres de la communauté minoritaire ont droit et parce que l'absence de ces services a pour effet de contribuer à l'érosion progressive de la [84] communauté linguistique. Le contexte linguistique minoritaire exige même une offre

---

<sup>137</sup> Breton (2001).

active des services dans la langue du groupe minoritaire, car les membres de la minorité ignorent souvent la légitimité de leurs droits et hésitent à en revendiquer le respect.

Il existe d'autres formes de naïveté sociale. Un exemple pertinent a trait au rôle et aux conséquences de la scolarisation en milieu minoritaire. Un grand nombre de parents francophones en milieu minoritaire sont convaincus que le modèle idéal pour la scolarisation de leur enfant est le modèle 50/50 : une scolarisation la moitié du temps en français et l'autre moitié du temps en anglais. Selon cette croyance, un tel modèle garantit le bilinguisme, assure une meilleure intégration de leur enfant à la société et offre plus de chances de mobilité sociale. Les parents expriment ainsi une croyance que l'école est seule à assurer le bilinguisme et semblent méconnaître les nombreuses forces à l'extérieur de l'école qui assurent le développement de la langue seconde <sup>138</sup>. Sur la même base, particulièrement en situation exogame, plusieurs parents pensent que les programmes d'immersion en langue française dans un système scolaire anglophone assurent le maintien de la langue française et de la culture francophone tout en contribuant à un haut niveau de bilinguisme <sup>139</sup>. La participation au système anglophone semble alléger les craintes que l'enfant pourrait ne pas maîtriser suffisamment l'anglais. Les parents ne semblent pas comprendre que les modèles éducatifs qui contribuent le plus au développement bilingue dans un contexte minoritaire et qui favorisent le plus l'accès aux deux cultures sont ceux qui mettent l'accent sur le maintien et le développement de la langue minoritaire. Ici, la naïveté sociale se manifeste par une inconscience des nombreuses forces sociales qui contribuent à l'acquisition de la langue majoritaire et de la nécessité des rôles compensateurs de la famille, de l'école et des autres institutions de la minorité.

Nous ne voulons pas insinuer que le concept de naïveté sociale peut expliquer toutes les raisons derrière les choix éducatifs des parents francophones en contexte minoritaire. Le grand nombre [85] d'enfants d'ayants droit francophones minoritaires en situation d'exogamie qui ne fréquentent pas l'école de langue française peut aussi s'expliquer par

---

<sup>138</sup> Landry et Allard (1994c, 2000); Deveau (2001).

<sup>139</sup> Bordeleau, Calvé, Desjarlais et Seguin (1988).

d'autres facteurs, d'ordre pragmatique ou social par exemple <sup>140</sup>. Même chez les couples francophones endogames, il est possible que certains parents ne perçoivent pas l'école de langue française comme étant adaptée à leurs aspirations et à leur contexte linguistique. Certains francophones peuvent se sentir insécurisés par rapport à la variété du français enseigné et même avoir le sentiment que l'école répond davantage aux besoins d'une certaine élite francophone. Face à la dominance de la langue anglaise et aux normes de la langue française exigées par l'école de langue française, ces francophones peuvent se sentir doublement minorisés et croire que leur enfant n'appartient pas à l'école de langue française, ou encore que l'école de langue anglaise assure de meilleurs chances de succès à leur enfant que l'école de langue française <sup>141</sup>. Néanmoins, ces autres facteurs font généralement aussi partie des forces du déterminisme social auquel font face les francophones minoritaires. Dans ces cas, les personnes peuvent avoir des sentiments d'aliénation ou d'impuissance face à leurs choix éducatifs. D'autre part, certaines personnes vont simplement se plier aux pressions sociales de leur environnement (ex. : choisir l'école anglaise parce que leur enfant est le seul parmi son groupe d'amis à fréquenter l'école de langue française) tout en sachant que cette action est contraire à leurs aspirations identitaires.

Comme nous l'expliquerons plus loin, un des rôles premiers de l'éducation en milieu francophone minoritaire est de conscientiser les francophones au déterminisme social qui influence leur développement bilingue. Comme le montre la Figure 1, le cadre conceptuel proposé présume que l'autodétermination du comportement langagier et de l'affirmation culturelle et identitaire sera facilitée par une plus grande conscience sociale, autant sur le plan de la société que sur celui des individus. En d'autres mots, plus la société et les individus sont conscients des droits linguistiques des groupes en [86] contact et des conditions requises pour assurer la vitalité des communautés et un bilinguisme de type additif, plus les individus sont en mesure de faire des choix libres, conscients et éclairés par rapport à leur développement psycholangagier et à leur scolarisation.

---

<sup>140</sup> Deveau (2001); Commissaire aux langues officielles (1999); Landry et Allard (1985); Tardif (1995).

<sup>141</sup> Heller (1999) ; Duquette (2001).

La conscience sociale est une condition nécessaire mais non suffisante pour assurer l'autodétermination. Comme il sera explicité plus loin et au chapitre 4, certains apprentissages sociaux et la satisfaction de certains besoins de base sont requis pour le développement de l'autodétermination. Néanmoins, la conscience sociale permet à des individus et à des groupes de développer les deux types de représentation sociale requis pour la prise en charge d'une affirmation culturelle : des croyances concernant la légitimité de leurs droits et concernant la stabilité de leur situation. Les membres d'une minorité développent des stratégies de revendication et d'affirmation positive lorsque la situation de leur groupe est perçue et jugée comme illégitime et instable.<sup>142</sup> En d'autres mots, lorsque la vitalité du groupe est jugée faible, mais aussi injuste et non équitable (en fonction des droits acquis, par exemple), et que les membres voient des avenues pour des changements positifs dans leur situation, les probabilités sont plus fortes qu'ils affirmeront positivement leurs droits et leur identité. Au chapitre 4, nous proposerons que les institutions éducatives peuvent être des lieux privilégiés pour favoriser le développement d'une conscience sociale et des représentations sociales liées aux jugements de la légitimité de leurs droits et de la stabilité ou instabilité de la situation de leur endogroupe.

### ***3. Cadre idéologique, juridique et politique***

[Retour à la table des matières](#)

Nous pouvons maintenant décrire le champ d'action de l'éducation dans le contexte du cadre conceptuel présenté à la Figure 1. Pour économiser temps et espace, nous appliquons directement le schème conceptuel à l'éducation des francophones minoritaires du Canada, même si son application est davantage générique et même si le schème peut s'appliquer à d'autres contextes que celui de l'éducation. Tel que la Figure 1 l'illustre, l'éducation en milieu linguistique [87]minoritaire s'intègre dans un cadre idéologique, juridique et politique qui peut dépasser le champ d'influence de l'État-nation. Ce cadre aura une influence sur l'ensemble des institutions gouvernementales et

---

<sup>142</sup> Giles et al. (1977) ; Allard (2002).

sociétales qui, à son tour, circonscrit en grande partie le processus de socialisation dans la langue de l'endogroupe et celle de l'exogroupe. Le processus de socialisation influence à son tour le développement psycholinguistique des membres de la communauté. Enfin, selon le contexte de sa socialisation linguistique, l'individu sera à la fois plus ou moins contraint et plus ou moins libre de ses choix de comportements linguistiques.

Au niveau sociétal et planétaire, dans le contexte de la mondialisation, l'éducation des francophones minoritaires du Canada se situe dans un rapport de force entre la francophonie mondiale et l'hégémonie de la langue anglaise, voire l'impérialisme de celle-ci selon certains<sup>143</sup>. La dominance de la langue anglaise est particulièrement marquée dans le contexte canadien en raison de la majorité démographique de la population anglophone et de la proximité des États-Unis, puissance mondiale sur les plans de l'économie, des relations internationales et de l'information. Particulièrement par l'entremise des médias, les forces hégémoniques de la culture anglo-américaine pénètrent les foyers des francophones minoritaires du Canada, envahissent leur imaginaire et influencent directement leur développement linguistique et identitaire. La prise en charge par les francophones de leur système d'éducation au niveau des instances provinciales et territoriales peut-elle se faire sans tenir compte de la situation canadienne et des rapports de force que vit la francophonie aux plans national et mondial ?

Nous pouvons situer les orientations idéologiques des différents États-nations par rapport aux langues et aux cultures minoritaires sur un continuum allant du pluralisme à l'ethnisme<sup>144</sup> (voir Figure 2).

---

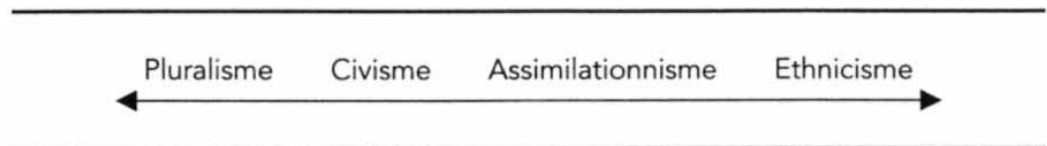
<sup>143</sup> Phillipson (1992, 1999).

<sup>144</sup> Bourhis (2001b).

[88]

**Figure 2**

Continuum des orientations idéologiques des États-nations  
par rapport aux langues et aux cultures minoritaires  
(Adapté de Bourhis, 2001b).



Tout observateur objectif serait probablement d'accord pour situer le Canada quelque part entre une orientation pluraliste et une orientation civique. Ces deux orientations valorisent l'émancipation des cultures minoritaires, mais la première se distingue par l'intervention active du gouvernement dans la promotion de l'épanouissement des cultures. L'orientation civique stipule que le gouvernement doit rester neutre par rapport aux différentes cultures, mais en restant « neutre » il sanctionne indirectement la supériorité et la primauté de la culture du groupe dominant. Le Canada fut le premier pays au monde à se doter d'une politique du multiculturalisme qui valorise toutes les cultures et qui ne donne préséance à aucune culture particulière. Dans le contexte canadien, néanmoins, le cadre juridique et politique avantage les communautés de langue officielle par rapport aux autres minorités linguistiques. Au Canada, le français a un statut d'égalité avec l'anglais et est l'une des deux langues officielles du pays, et le gouvernement fédéral a l'obligation de « favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada et à appuyer leur développement »<sup>145</sup>. Tel que nous le ferons valoir au chapitre 5, la constitution du pays et la loi fédérale sur les langues officielles autorisent, voire obligent, le gouvernement fédéral à appuyer le développement des communautés francophones minoritaires au-delà des droits scolaires spécifiés à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. L'éducation en milieu francophone minoritaire se

<sup>145</sup> *Loi sur les langues officielles*, L.C. 1988, c. 38, al. 41a), (partie VII).



situe donc dans un contexte juridique et politique plus global que celui des juridictions provinciales et territoriales de l'éducation <sup>146</sup>.

[89]

Le cadre idéologique, juridique et politique du pays a aussi eu pour effet une fragmentation de ce qu'il était convenu d'appeler la nation canadienne française lorsque le Québec, par sa « révolution tranquille », a voulu renforcer la vitalité du français sur son territoire. L'identité canadienne-française s'est alors régionalisée : elle est devenue québécoise sur le territoire du Québec et dans chacune des provinces, le caractère francophone des communautés s'est défini davantage en fonction de la province ou du territoire habité. Les francophones de l'extérieur du Québec sont devenus Franco-Ontariens, Franco-Manitobains, etc. <sup>147</sup>. En éducation, ce caractère régional de l'identité canadienne-française est renforcé par la juridiction provinciale de l'éducation. Malgré la présence d'une Fédération des communautés francophones et acadienne et des efforts de rapprochement dans la mise en œuvre de projets éducatifs pour les francophones minoritaires [Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), Association canadienne pour l'éducation en langue française (ACELF), Consortium francophone en éducation (devenu la Table sectorielle en éducation), le Regroupement des conseils scolaires francophones et d'autres organismes nationaux], la plupart des communautés francophones minoritaires ont à définir de façon relativement isolée leur mission éducative.

Il nous semble d'importance capitale que l'éducation en milieu francophone minoritaire, même si elle est de juridiction provinciale et territoriale, puisse bénéficier de nouveaux partenariats qui définissent la position de la langue française au Canada. Quelles sont les chances, par exemple, que le Regroupement des conseils scolaires francophones puisse établir un partenariat avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et le gouvernement canadien dans le but de préciser dans le curriculum scolaire les liens qui unissent l'ensemble des francophones du Canada et l'ensemble des citoyens canadiens ? La mission éducative des minorités francophones doit-elle se fonder

---

<sup>146</sup> Pour une discussion de l'évolution du cadre idéologique définissant l'éducation des minorités francophones du Canada, voir Martel (1993).

<sup>147</sup> Bernard (1998).

uniquement sur les luttes et les aspirations d'une communauté francophone particulière, ce que Thériault appelle l'« École d'en bas » ? Comment pourrait-on définir l'« École d'en haut », cette école qui situe les communautés minoritaires francophones au sein de la francophonie canadienne et mondiale ? <sup>148</sup>

[90]

#### ***4. Contexte institutionnel et social***

[Retour à la table des matières](#)

Si l'éducation de la francophonie minoritaire canadienne doit pouvoir se positionner de façon cohérente dans le contexte idéologique et juridique canadien, elle doit aussi faire face au contexte institutionnel et social qui regroupe de nombreux facteurs de vitalité ethnelinguistique qui ne sont pas d'ordre éducationnel. En d'autres mots, l'égalité sur le plan juridique ne met pas la langue française de facto dans une situation d'égalité sur le plan institutionnel et social.

La vitalité des communautés ethnelinguistiques évolue dans une dynamique de forces structurelles et sociales. Les recherches dans le domaine de la sociologie du langage ont utilisé une variété de construits théoriques et de concepts pour exprimer cette réalité : vitalité ethnelinguistique, capital linguistique, complétude institutionnelle, organisation sociale, vie communautaire, etc. (voir chapitre précédent). Toutes ces recherches et conceptualisations théoriques aboutissent à peu près à la même conclusion : les institutions éducatives sont de très grande importance pour assurer la socialisation dans la langue minoritaire, mais à elles seules ne peuvent pas assurer le plein développement langagier des membres de la communauté. Dans le contexte canadien, pour certaines minorités francophones, l'école est la seule institution qui soit francodominante, et certains auteurs affirment qu'il est utopique de penser que l'école puisse compenser à elle seule le manque d'institutions sociales <sup>149</sup>. Les communautés francophones qui n'ont pas accès à un ensemble d'institutions dans lesquelles les

---

<sup>148</sup> Thériault (2002).

<sup>149</sup> Bernard (1997b); Edwards (1985).

jeunes sont socialisés en français feront face à des défis considérables, et elles devront viser à étendre le champ d'action de l'école par la création de centres scolaires communautaires ou de partenariats famille-école-communauté. Tel que le reflète la situation démolinquistique décrite au chapitre 2, l'ensemble des minorités francophones canadiennes a surtout besoin d'étendre le processus de socialisation au niveau du préscolaire, ce qui pourra exiger des efforts de recrutement de l'effectif scolaire cible fondés sur un processus de conscientisation des membres de la communauté. Par contre, l'absence d'institutions éducatives postsecondaires pourra entraîner une pénurie de [91] leaders communautaires capables d'œuvrer à l'épanouissement de la communauté dans les secteurs nécessaires au maintien et au développement de sa vitalité ethnolinguistique.

Une question particulière sur le plan institutionnel est le type de gestion scolaire qui devrait être privilégiée par la minorité francophone. Une variété de modèles ont été proposés <sup>150</sup>, mais il ne semble pas y avoir consensus sur le plan national. Les modèles de gestion scolaire, nous semble-t-il, devraient être intégrés aux décisions relatives au type de gouvernance que voudra se donner la francophonie minoritaire canadienne. <sup>151</sup>

## ***5. Socialisation langagière et culturelle***

[Retour à la table des matières](#)

L'éducation n'est qu'une des sources de socialisation qui contribuent au développement psycholinguistique et identitaire. Les institutions éducatives font partie d'un ensemble d'institutions culturelles (ex. : médias, institutions religieuses et culturelles) qui interagissent avec d'autres institutions d'ordre économique et politique. Toutes ces institutions et les réseaux sociaux influencent le vécu langagier et culturel. Tel que le montre la Figure 1, nous pouvons regrouper en trois milieux de vie les sources de socialisation langagière chez les jeunes d'âge scolaire : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel. En contexte très minoritaire,

---

<sup>150</sup> Bourgeois (2002).

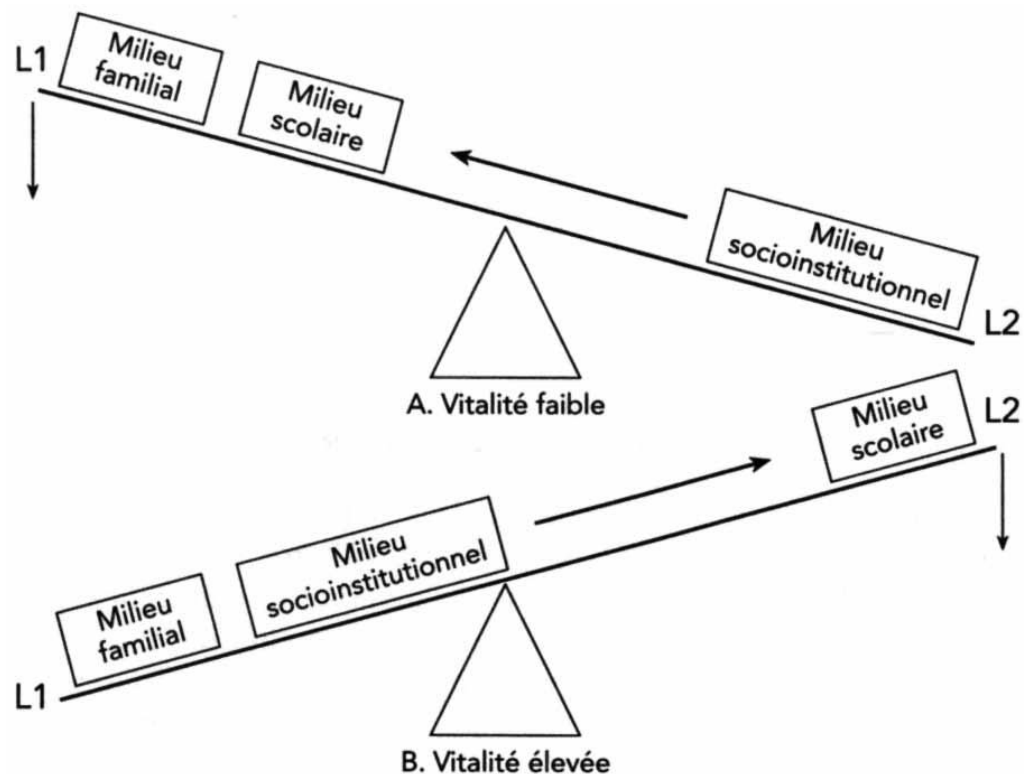
<sup>151</sup> Cardinal et Hudon (2001).

pratiquement tous les contacts langagiers du milieu socio-institutionnel sont vécus dans la langue de l'exogroupe. Dans le but de promouvoir un bilinguisme de type additif (acquisition de la langue seconde sans perte dans la langue maternelle), la famille et l'école sont alors appelées à être des « balanciers compensateurs » en devenant les principaux foyers de la socialisation dans la langue minoritaire. Toute autre socialisation qui pourrait provenir du milieu socio-institutionnel et qui viendrait appuyer celle vécue à l'école et dans la famille contribuerait également au développement d'un bilinguisme de type additif (voir Figure 3A).

[92]

**FIGURE 3**

Modèle des balanciers compensateurs  
(Landry et Allard, 1990)



Chez les groupes de vitalité forte (ex. : anglophones du Canada), le bilinguisme additif est favorisé par des conditions différentes (voir Figure 3B). Comme la langue maternelle (L1) des membres du groupe majoritaire est fortement soutenue par le milieu familial et le milieu socio-institutionnel, c'est la scolarisation dans la langue seconde (L2) qui devient le principal moteur du bilinguisme additif. Les succès relatifs des programmes d'immersion en français comparativement aux programmes réguliers de français langue seconde démontrent ce rôle primordial que doit jouer le milieu scolaire.<sup>152</sup> Une recherche récente<sup>153</sup> démontre toutefois que pour plusieurs aspects du bilinguisme additif, les contacts des anglophones avec le français dans le milieu social (voir flèche montante, Figure 3B) viennent appuyer [93] le milieu scolaire dans ses efforts de promotion du bilinguisme additif et peuvent même avoir des effets plus forts que ceux du milieu scolaire.

Chez les francophones minoritaires du Canada, une recherche de Landry et Allard appuie fortement la nécessité que les milieux familial et scolaire agissent comme balanciers compensateurs<sup>154</sup>. En effet, cette recherche démontre que les élèves qui vivent une forte « francité familioscolaire » (ambiance française forte dans la famille et à l'école) ont des compétences en français plus élevées, désirent davantage intégrer la communauté francophone et ont une identité francophone plus forte que les élèves qui vivent une francité familioscolaire plus faible. De plus, les premiers ont des compétences en anglais aussi élevées que les derniers. Autre fait intéressant, les élèves de foyers exogames qui parlent français avec le parent francophone et qui fréquentent l'école de langue française ont des compétences en français aussi élevées que les élèves de foyers francophones endogames. Cette recherche démontre que l'effet de l'exogamie, qu'on a tendance à associer à un plus faible développement de la langue française, peut être annulé par l'effet francité familioscolaire. Les chercheurs concluent que ce n'est pas l'exogamie en elle-même qui contribue à l'assimilation linguistique, mais que c'est plutôt la dynamique familiale choisie qui a

<sup>152</sup> Genesee (1987, 1991, 1998) ; Swain et Lapkin (1982), Cummins et Swain (1986).

<sup>153</sup> Saindon (2002).

<sup>154</sup> Landry et Allard (1997). Voir aussi Heller et Lévy (1992a, 1992b, 1992c, 1993).

tendance à ne pas favoriser le développement du français comme langue minoritaire.

On ne naît pas francophone, on le devient. C'est la qualité et la quantité de socialisation dans la langue française qui seront les principaux déterminants du développement psycholinguistique francophone. On peut faire l'hypothèse que les liens de famille et de parenté (milieu familial) et les liens d'amitié vécus à l'école et dans le milieu social sont des domaines sociaux de « solidarité ». Plus ces contacts seront vécus en français, plus l'identité francophone aura tendance à être forte. D'autres domaines sociaux de vécu linguistique peuvent être appelés des lieux de « statut » (ex. : commerces, services publics, scolarisation, médias) <sup>155</sup>. Ces lieux reflètent les facteurs [94] sociaux qui sont associés au succès économique, au prestige et à la mobilité sociale. Des recherches ont montré que le « paysage linguistique » décrit par l'affichage commercial et public semble être fortement associé au statut de la langue et que le type de paysage linguistique vécu par les jeunes est fortement corrélé à la vitalité que les jeunes attribuent à la langue française dans la région habitée. Il en est de même pour les contacts vécus dans le milieu socioinstitutionnel (ex. : commerces et services publics) <sup>156</sup>. On peut faire l'hypothèse que le vécu linguistique dans les lieux de statut où la langue anglaise est dominante aura pour effet de développer une certaine attraction sociale pour la langue anglaise chez les jeunes francophones.

L'école de langue française est donc un lieu de socialisation parmi tant d'autres. C'est néanmoins un lieu très important, parce qu'il regroupe à la fois des lieux de solidarité contribuant à la force de l'identité francophone et un lieu de statut contribuant aux croyances de succès et de mobilité sociale. En contexte francophone minoritaire, toutefois, autant la famille que l'école éprouvent de plus en plus de difficultés à agir comme des balanciers compensateurs efficaces. Comme il fut démontré dans le chapitre précédent, les parents francophones sont de plus en plus en situation d'exogamie. Cela a pour effet de diminuer l'utilisation du français dans le milieu familial ; de plus, les liens de solidarité avec les membres de la famille et de la

---

<sup>155</sup> Fishman (1965, 1972).

<sup>156</sup> Landry et Allard (1994c); Landry et Bourhis (1997); Bourhis et Landry (2002).

parenté peuvent être davantage, sinon exclusivement, vécus dans la langue anglaise. Si on y ajoute le fait que les médias de langue anglaise pénètrent de plus en plus les foyers francophones, on comprend davantage le défi de la famille francophone de demeurer un lieu de socialisation francodominant. Lorsque les amis et amies des enfants et tout le voisinage sont anglophones, le défi s'amplifie. De son côté, l'école aussi reflète le milieu social ambiant. Plus les jeunes utilisent l'anglais à l'extérieur du milieu scolaire, plus ils auront tendance à l'utiliser à l'école. <sup>157</sup> S'ajoute également le défi de l'école de créer des classes d'accueil pour les élèves dont la [95] socialisation en français durant les années préscolaires aura été faible. De plus, l'école doit trouver des moyens de communiquer efficacement avec le membre anglophone du couple exogame, ce qui souvent a tendance à bilinguïser la communication entre l'école et les familles. Dans la société canadienne, particulièrement dans les grandes villes qui ont tendance à favoriser un vécu langagier anglo dominant, s'ajoute le défi d'accueillir dans l'école de langue française une clientèle de plus en plus multiculturelle en raison d'une forte immigration internationale et de la migration de la population canadienne vers les grands centres urbains <sup>158</sup>.

## ***6. Développement psycholangagier***

[Retour à la table des matières](#)

Comme le fait ressortir la Figure 1, la socialisation langagière et culturelle dans la famille, à l'école et dans le milieu socio-institutionnel aura une forte influence sur le développement psycholangagier des membres de la communauté francophone minoritaire. En d'autres mots, sur le plan psycholangagier, on devient ce que l'on a vécu. Nous pouvons résumer à trois composantes le développement psycholangagier : les compétences langagières, la disposition cognitivo-affective envers les langues et les communautés linguistiques, et le comportement langagier.

---

<sup>157</sup> Desjarlais (1983) ; Landry et Allard (1992).

<sup>158</sup> Heller (1999).

À l'instar de Cummins <sup>159</sup>, nous pouvons regrouper en deux catégories les compétences langagières : la *composante orale-communicative*, qui est l'habileté à communiquer oralement dans une langue dans une variété de contextes de communication et la *compétence cognitivo-académique*, qui est l'habileté à utiliser la langue comme outil de pensée et d'abstraction. La première se développe dans tous les contextes où il y a possibilité d'être en contact avec des modèles adéquats d'utilisation de la langue (relations interpersonnelles, médias, scolarisation). La deuxième se développe surtout dans un contexte de scolarisation et dans des activités de littératie. C'est l'habileté à utiliser des mots et des concepts pour apprendre, résoudre des problèmes et communiquer. Les recherches [96] auprès des francophones minoritaires démontrent que la scolarisation en français contribue fortement au développement des deux types de compétence en français, mais le plus fortement à la compétence cognitivo-académique. De plus, les recherches démontrent une forte corrélation entre la compétence cognitivo-académique en français et la compétence cognitivo-académique en anglais, ce qui explique en partie pourquoi les francophones minoritaires peuvent être entièrement scolarisés en français (sauf pour les cours d'anglais langue seconde) et avoir des résultats de compétence cognitivo-académique en anglais aussi élevés que les francophones davantage ou même entièrement scolarisés en anglais <sup>160</sup>.

La disposition cognitivo-affective envers les langues et les communautés peut se définir comme la volonté d'apprendre et d'utiliser une langue et le désir d'intégrer une communauté linguistique ou d'en faire partie. En contexte bilingue, la socialisation langagière pourra faire en sorte que la personne voudra apprendre et utiliser principalement la langue de son endogroupe (dans notre cas, le français), les deux langues, ou principalement la langue de l'exogroupe (l'anglais). De même, la personne pourra vouloir intégrer principalement l'endogroupe, les deux groupes linguistiques ou l'exogroupe.

Nous appelons cognitivo-affective cette disposition, car elle peut être décrite sur un continuum allant du cognitif vers l'affectif. Tout le

---

<sup>159</sup> Cummins (1981).

<sup>160</sup> Landry et Allard (1991, 1993, 1996).

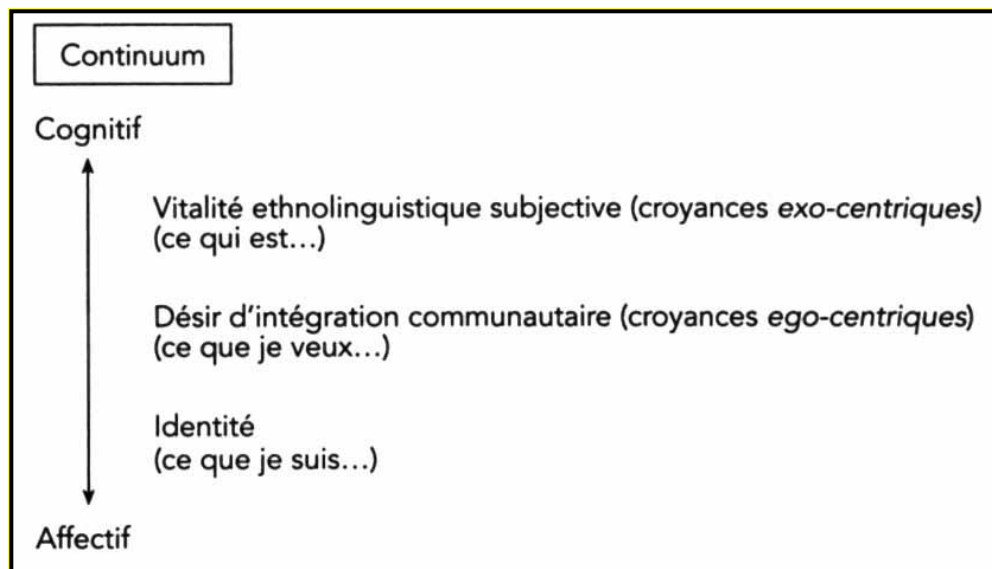


long de ce continuum, dans un contexte bilingue, on peut présumer que la personne vit un rapport de force dans la comparaison des attributs de son endogroupe et de l'exogroupe. Chez la personne, le cognitif et l'affectif se côtoient et se vivent souvent en même temps, mais pour mieux expliciter ce rapport de force que vit la personne, nous pouvons résumer à trois composantes la disposition cognitivo-affective (voir Figure 4).

[97]

**Figure 4**

Comparaisons sociales et continuum cognitivo-affectif



La personne qui est socialisée dans un contexte où deux groupes linguistiques sont en contact aura tendance à intérioriser et à se représenter mentalement son vécu langagier avec chacun des deux groupes. La personne membre d'un groupe minoritaire vit un processus de *comparaison sociale* <sup>161</sup> et aura tendance à comparer les attributs de son endogroupe par rapport à ceux de l'exogroupe. Si la personne réalise que les locuteurs de l'exogroupe sont beaucoup plus nombreux et que la langue de l'exogroupe occupe une place beaucoup plus importante dans la société (commerces, services publics, médias,

<sup>161</sup> Tajfel (1974) ; Giles, Bourhis et Taylor (1977).

affichage, etc.), elle attribuera plus de vitalité à la langue de l'exogroupe qu'à la langue de son endogroupe. C'est ce que les chercheurs appellent la vitalité subjective <sup>162</sup>. Nous situons la vitalité subjective sur le pôle cognitif de la disposition cognitivo-affective. La vitalité subjective engage des comparaisons d'ordre surtout factuel : *ce qui est*. Les croyances des [98] personnes concernant la vitalité relative des deux groupes linguistiques sont dites *exo-centriques*, puisqu'elles ont pour objet des choses qui se passent à l'extérieur de la personne. C'est ce qu'elle observe dans la société.

Dans ses comparaisons des deux groupes linguistiques, la personne ne développe pas uniquement des croyances *exo-centriques*, mais aussi des croyances *ego-centriques*, c'est-à-dire des croyances par rapport à sa propre personne, à ses dispositions et à ses attributs comme personne. Ces croyances sont multiples, mais globalement elles reflètent le désir de la personne d'intégrer ou de faire partie de chacune des communautés linguistiques. Par exemple, le jeune francophone minoritaire pourra développer des croyances et des sentiments qui font en sorte qu'il se sent plus à l'aise en anglais qu'en français et qu'il pense qu'il a plus de chance d'être accepté dans son environnement social s'il continue de s'exprimer en anglais. Puisque les croyances *ego-centriques* (« ce que je veux ») regroupent autant des attributs factuels de la personne que des sentiments, nous situons le désir d'intégration dans une position intermédiaire entre le pôle cognitif et le pôle affectif de la disposition cognitivo-affective. Les croyances *ego-centriques* constituent une composante très importante du développement psycholangagier, puisque celles-ci sont très fortement associées au comportement langagier, c'est-à-dire au degré d'utilisation de chacune des langues <sup>163</sup>.

La personne francophone qui aura vécu des liens de solidarité avec les membres de son endogroupe développera normalement des liens affectifs d'attachement envers son endogroupe. Il s'agit de son *identité francophone*. Nous situons l'identité (« ce que je suis ») sur le pôle affectif de la disposition cognitivo-affective. Nous faisons l'hypothèse que l'identité est la composante la plus profondément affective du continuum cognitivo-affectif et qu'elle sera la composante la plus

---

<sup>162</sup> Bourhis, Giles et Rosenthal (1981) ; Allard et Landry (1986).

<sup>163</sup> Allard et Landry (1994).

résistante au processus d'assimilation linguistique. Quelques recherches préliminaires appuient cette hypothèse <sup>164</sup>. Néanmoins, la personne qui vit des liens de solidarité avec des membres des deux groupes linguistiques aura tendance à développer [99] une identité mixte et pourra même en venir, en contexte minoritaire, à s'identifier davantage avec l'exogroupe. C'est ce qui se produit généralement chez les jeunes issus de foyers exogames <sup>165</sup>.

Même la personne francophone en contexte minoritaire qui aurait vécu des liens forts de solidarité surtout avec des membres de son endogroupe (foyer endogame francophone) pourrait vivre certaines tensions identitaires. Pour des raisons de solidarité, cette personne se sent attachée à son endogroupe, mais pour des raisons de statut social elle se sent attirée par l'exogroupe. On observe, par exemple, de nombreux adolescents francophones minoritaires qui en viennent à dénigrer certains attributs de leur endogroupe. Ils vont préférer les médias anglophones (cinéma, musique, télévision, radio, lectures) et vont même jusqu'à juger inférieurs les produits culturels de leur endogroupe francophone.

La troisième composante du développement psycholangagier est le comportement langagier, ou l'utilisation de chacune des langues. Le comportement langagier est en forte corrélation avec le degré de compétence langagière et la force de la disposition affective, principalement les croyances ego-centriques qui reflètent le désir d'intégration communautaire. Le comportement langagier est une composante importante du développement psycholangagier, puisqu'il renvoie au vécu langagier. Le comportement langagier renforce ou affaiblit le processus de socialisation langagière dans la langue de l'endogroupe minoritaire. L'utilisation de la langue est à la fois une cause et un effet. Plus on utilise la langue, plus on développe des compétences langagières et une disposition cognitivo- affective envers

---

<sup>164</sup> Landry et Allard (1997); Landry (2002a).

<sup>165</sup> Landry et Allard (1997). Voir Dallaire et Roma (2002) pour une discussion des recherches sur l'identité francophone en milieu minoritaire et Dubé (2002) pour une discussion des difficultés identitaires dans l'« espace post-moderne ».

celle-ci, et plus les compétences et les dispositions langagières sont fortes, plus on utilise la langue. <sup>166</sup>

On peut se demander quels sont le rôle et les effets de l'école de langue française sur l'ensemble du développement psycholangagier. Les recherches auprès des francophones minoritaires [100] montrent que la scolarisation en français et l'ambiance française de l'école sont fortement associées à plusieurs aspects du développement psycholangagier, mais ces recherches montrent également que d'autres milieux de vie sont aussi fortement associés à certaines composantes du développement psycholangagier. De façon sommaire, les recherches font ressortir les tendances suivantes <sup>167</sup>. L'école française est le milieu de socialisation langagière qui est le plus fortement associé aux deux types de compétences langagières en français : la compétence orale-communicative et, surtout, la compétence cognitivo-académique. La participation à l'école de langue française est aussi fortement associée à la force de l'identité francophone et au désir d'intégrer la communauté francophone. La force du réseau social francophone (les contacts avec d'autres francophones dans la famille et dans le milieu social) est fortement associée à la force de l'identité francophone et au degré d'utilisation de la langue française dans une variété de contextes sociaux. Ce sont les contacts avec les médias francophones qui constituent le meilleur prédicteur du désir d'intégrer la communauté francophone, même si la participation à l'école de langue française y est également fortement associée. Les contacts avec le paysage linguistique (affichage commercial et public) et le vécu socio-institutionnel (commerces et services publics) constituent les meilleurs prédicteurs de la vitalité francophone subjective, c'est-à-dire les croyances exo-centriques concernant la présence et la vitalité de la langue française dans la région habitée. En somme, ces relations démontrent que l'école de langue française est un élément très important de la socialisation langagière francophone, mais qu'à elle seule, elle ne peut expliquer ou prédire l'ensemble du développement psycholangagier.

Si l'école ne peut à elle seule influencer tout le développement psycholangagier francophone, elle peut par la qualité de la pédagogie

---

<sup>166</sup> Landry et Allard (1990).

<sup>167</sup> Landry (1995); Landry et Allard (1996).

pratiquée être un lieu de conscientisation par excellence. Tel qu'il a été discuté ci-dessus, les responsables de l'école de langue française ont à décider s'ils vont agir dans un paradigme de déterminisme social ou dans un paradigme d'autodétermination (voir Figure 1). Dans le premier paradigme, le but est de socialiser de l'extérieur, c'est-à-dire d'exercer une influence sur le développement [101] psycholangagier des jeunes francophones en contrôlant la qualité et la quantité de la socialisation langagière que peut fournir l'école. Tel que nous l'avons vu ci-dessus, même en y ajoutant la collaboration de la famille et du milieu social, l'école de langue française en contexte minoritaire ne peut pas contrôler toutes les influences de socialisation.

Le paradigme de l'autodétermination cherche à socialiser de l'intérieur. Il vise à amener les jeunes à se responsabiliser et à prendre en charge leur développement psycholangagier. Lorsqu'il y a déterminisme social, le comportement est régulé de l'extérieur par le contexte et les normes sociales. La motivation d'agir est extrinsèque. Lorsqu'il y a autodétermination, le comportement est davantage régulé de l'intérieur ; la personne a le sentiment d'être à l'origine de son comportement et la motivation d'agir est davantage intrinsèque. Nous sommes convaincus que l'école de langue française en contexte minoritaire sera perdante à long terme si elle demeure exclusivement dans un paradigme de déterminisme social. Les forces externes de socialisation langagière sont nombreuses, et plus le contexte est minoritaire, plus l'école de langue française se trouvera isolée dans ses efforts et moins elle sera capable d'influencer positivement le développement psycholangagier francophone dans son ensemble.

Il existe encore très peu de recherches qui identifient les facteurs pouvant influencer l'autodétermination du comportement langagier et la prise en charge du processus identitaire. Néanmoins, il existe des pistes intéressantes. Deci et Ryan ont développé une théorie de l'autodétermination <sup>168</sup>. Cette théorie fut amplement vérifiée dans plusieurs domaines du comportement humain, mais encore très peu par rapport au comportement langagier et à l'affirmation identitaire <sup>169</sup>. La

---

<sup>168</sup> Deci et Ryan (1985, 2002) ; Vallerand (1997) ; Vallerand et Ratelle (2002).

<sup>169</sup> Des recherches en cours (Landry, Allard, Blain, Bourgeois, Losier et Lowe, 1999) appliquent certains aspects de la théorie de l'autodétermination au développement psycholangagier francophone en situation minoritaire. Les

théorie de l'autodétermination stipule que [102] trois besoins fondamentaux sont à la base du comportement humain autodéterminé : la personne doit satisfaire à ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance.

Si on applique cette théorie au développement psycholangagier, les jeunes francophones doivent pouvoir développer un sentiment d'autonomie par rapport à l'utilisation du français et l'affirmation de leur identité francophone. Ce sentiment d'autonomie se développe dans un environnement de support à l'autonomie, un environnement qui donne des choix et qui développe l'habileté de choisir de façon libre et responsable. Les jeunes francophones doivent aussi développer un sentiment de compétence. Ils doivent vivre dans un environnement positif qui encourage les efforts et qui donne des rétroactions positives sur les progrès réalisés. Développer un sentiment de compétence peut aussi engager la lutte contre les sentiments d'« insécurité linguistique » qu'éprouvent souvent les jeunes francophones vivant dans un milieu anglo dominant.<sup>170</sup> Troisième élément de l'autodétermination, les jeunes francophones doivent développer un sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Ils doivent vivre des liens de solidarité avec les membres de la francophonie qui renforcent les sentiments d'appartenance.

Tel que nous le préciserons plus loin, une pédagogie en milieu francophone minoritaire doit non seulement promouvoir un vécu socialisant dans la langue française, mais aussi un vécu autonomisant qui contribue aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance par rapport à la communauté francophone, et qui favorise aussi l'autodétermination du comportement langagier. Nous croyons également que la pédagogie doit promouvoir un vécu conscientisant qui permet aux élèves d'objectiver leur vécu francophone, de mieux comprendre la réalité minoritaire et de se responsabiliser socialement par une prise en charge de leur développement psycholangagier francophone.

---

tra-vaux de Noels et de ses collègues (Noels, Clément et Pelletier, 2001 ; Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2000) ont appliqué cette théorie à la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde.

<sup>170</sup> Boudreau (1996); Boudreau et Dubois (1992, 1993); Francard (1994).

En guise de conclusion, résumons le champ d'action de l'école française. Tel que l'illustre la Figure 1, l'école française se situe dans un cadre idéologique, juridique et politique. À ce niveau, les responsables [103] de l'école de langue française en milieu minoritaire francophone doivent créer des partenariats de collaboration avec les instances gouvernementales et les ministères de l'Éducation afin de clairement situer la francophonie minoritaire canadienne dans l'idéologie canadienne et par rapport à la francophonie. Il s'agit de définir l'« École d'en haut ». Au niveau suivant, chacune des communautés minoritaires francophones devra analyser le degré d'appui dont elle a besoin de la part des institutions gouvernementales et sociétales pour pouvoir jouer pleinement son rôle de pierre angulaire du développement communautaire francophone. Le modèle des balanciers compensateurs (voir Figure 3) invite les minorités francophones à se doter d'une certaine *autonomie culturelle*. Elles doivent pouvoir assurer une forte francité familioscolaire par l'ambiance française du milieu familial et par la gestion du milieu scolaire et des autres institutions éducatives. Incapables de contrôler l'ensemble des institutions du milieu socio-institutionnel, elles doivent néanmoins s'assurer qu'elles peuvent gérer un nombre suffisant d'institutions culturelles et sociales pour permettre la « vie communautaire » nécessaire à leur vitalité ethnolinguistique. Comme nous l'avons souligné, les besoins sont particulièrement criant au niveau du préscolaire, mais englobent aussi d'autres éléments importants. Enfin, chacune des communautés francophones devra pouvoir prendre en charge son curriculum scolaire afin de maximiser son impact de socialisation langagière francophone. Elle devra établir des partenariats famille-école-communauté<sup>171</sup> afin d'étendre son influence de socialisation langagière. La pédagogie développée devra pouvoir consolider trois catégories de vécu langagier capables d'influencer le comportement langagier et le développement identitaire : un vécu socialisant, un vécu autonomisant et un vécu conscientisant. Une masse critique de jeunes francophones devra développer l'autodétermination requise pour vouloir et pouvoir transmettre à son tour la langue et la culture française.

[104]

---

<sup>171</sup> Pour quelques exemples, voir Gérin-Lajoie (2002).

C'est dans ce contexte que le prochain chapitre proposera les éléments et les défis d'une éducation « tout au long de la vie », approche fondée sur l'urgence de la situation à corriger et dont les principaux éléments feront l'objet d'une justification juridique au chapitre 5.



[105]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Chapitre 4

---

# Les éléments et les défis d'une éducation « tout au long de la vie » en contexte minoritaire francophone

[Retour à la table des matières](#)

Après avoir décrit une problématique du vécu minoritaire qui situe le champ d'action de l'école de langue française en milieu francophone minoritaire, nous présentons dans ce chapitre les principaux éléments d'une certaine « complétude institutionnelle » en éducation, c'est-à-dire les éléments d'une éducation tout au long de la vie pour les membres des communautés francophones minoritaires. De façon concomitante, nous tenterons de cerner les principaux défis de l'éducation en milieu minoritaire francophone à la lumière de la problématique du vécu minoritaire présentée dans le chapitre précédent, en nous basant sur les principaux éléments d'un développement global de l'éducation et en prenant en considération la réalité démolinguistique décrite au chapitre 2. Dans le prochain chapitre, nous décrirons la base juridique qui établit les obligations et les responsabilités des diverses instances par rapport aux défis énoncés.

À l'époque où se préparait la rédaction de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, il y avait encore très peu de recherches pouvant établir l'impact et les limites d'influence de l'école dans la promotion de la vitalité des communautés minoritaires de langue

officielle. Comme nous le savons, l'article 23 se limite à [106] établir le droit des parents à faire instruire leurs enfants dans la langue officielle minoritaire dans les écoles de langue officielle gérées par la minorité. Même si l'application de l'article 23 dans les provinces et territoires a permis aux francophones minoritaires d'établir des écoles de langue française gérées par la minorité francophone, les communautés francophones sont encore loin d'une prise en charge globale des institutions éducatives nécessaires à leur plein épanouissement. On peut se demander si aujourd'hui, à la lumière des données démolinguistiques et des recherches sur les effets du déterminisme social, les rédacteurs de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme ainsi que ceux de la *Charte* ne proposeraient pas des droits éducatifs encore plus larges que ceux conférés par l'article 23. Ci-dessous, nous décrivons les principaux éléments et défis liés à une prise en charge d'une plus grande complétude institutionnelle en éducation.

### ***1. Accès à une éducation « tout au long de la vie »***

[Retour à la table des matières](#)

Pendant très longtemps dans l'histoire de l'humanité, il n'y avait pas d'institutions éducatives. L'éducation se faisait à même le processus de socialisation et de préparation à la vie adulte. De nos jours, dans notre société occidentale, l'éducation et les médias sont devenus les principaux agents de socialisation et de transmission du capital social, dépassant même dans leur impact les rôles des agents plus traditionnels que sont la famille et la religion <sup>172</sup>. Une communauté ethnolinguistique minoritaire pourra difficilement transmettre son capital social et maintenir sa production culturelle si elle n'a pas accès à une certaine complétude institutionnelle sur le plan de l'éducation <sup>173</sup>.

---

<sup>172</sup> Coleman (1987).

<sup>173</sup> Malgré leur importance, nous ne discutons pas ici du rôle des autres agents de socialisation comme les médias et la religion, à moins qu'ils fassent partie intégrante d'un partenariat famille-école-communauté.

Tel que nous l'avons déjà souligné et comme nous le décrivons ci-dessous, les facteurs associés au capital démographique des communautés francophones font qu'une extension des services [107] éducatifs pendant toute la durée du préscolaire est d'une importance capitale. La francophonie minoritaire canadienne a pu établir, grâce principalement à une application plus généralisée de l'article 23 de la *Charte*, un réseau d'écoles publiques gérées par les communautés, mais de plus en plus les observateurs réalisent que celles-ci doivent prendre en charge un « développement global de l'éducation »<sup>174</sup>.

Des défis considérables demeurent sur le plan de l'alphabétisation des communautés francophones<sup>175</sup>. Les francophones ont généralement un niveau d'alphabétisation plus faible que les anglophones, et les francophones minoritaires ont tendance à avoir des résultats plus faibles que les francophones du Québec, particulièrement dans les régions socioéconomiquement désavantagées. Dans les grandes enquêtes nationales, plusieurs francophones ont préféré être évalués en anglais plutôt qu'en français et ces personnes ont tendance à avoir des résultats plus faibles que celles qui sont évaluées en français. Quoiqu'il ne s'agisse pas d'un facteur unique, on observe une forte corrélation entre le degré de scolarisation et le niveau d'alphabétisme, ce qui laisse supposer que le manque d'accès aux institutions éducatives francophones dans le passé est relié au présent taux d'analphabétisme. Il a d'ailleurs été démontré que le manque d'accès aux institutions éducatives de langue française était relié au décrochage scolaire et à une plus faible fréquentation des institutions d'éducation postsecondaires<sup>176</sup>. Un colloque pancanadien sur l'alphabétisation concluait récemment qu'il y a un problème de manque de participation aux services offerts. D'une part, les personnes les moins alphabétisées sont celles qui participent le moins aux activités d'éducation et de formation des adultes et, d'autre part, l'offre actuelle de services ne semble pas répondre aux besoins identifiés. Les francophones font face à un triple défi d'accessibilité, d'équité et de qualité :

---

<sup>174</sup> Cardinal, Lapointe et Thériault (1994) ; Faucher (2001); Landry et Allard (1999); Lapierre (1988).

<sup>175</sup> Wagner (2000, 2002).

<sup>176</sup> Churchill, Frenette et Quazi (1985) ; Frenette et Quazi (1996).

- *accessibilité* à des formations *en français* pour tout adulte, où qu'il habite ;

[108]

- *équité* pour tous, prioritairement pour les plus démunis - ce qui signifie que les programmes doivent rejoindre les adultes vulnérables ;
- *qualité* des formations, c'est-à-dire des programmes qui répondent effectivement aux besoins des adultes et qui améliorent leur condition de citoyen <sup>177</sup>.

Il y a aussi un manque d'accessibilité à une éducation postsecondaire de langue française. Seul le Nouveau-Brunswick a instauré un réseau relativement complet d'institutions postsecondaires de langue française. L'Ontario a mis sur pied un réseau de collèges communautaires de langue française, mais a confié le secteur universitaire à des établissements bilingues. Dans les autres provinces, les établissements postsecondaires de langue française ont tendance à regrouper peu d'effectifs et à offrir une gamme de programmes peu complète. Dans une analyse des services et des programmes offerts dans les deux langues officielles du pays, Churchill concluait que la « principale lacune sur le plan de l'instruction des minorités francophones se situe au niveau de la disponibilité d'un enseignement postsecondaire de qualité et offerte en français » <sup>178</sup>.

Dans nos sociétés modernes, ce sont souvent des personnes qui auront reçu une formation postsecondaire de qualité qui seront les leaders de la communauté. Les futurs bâtisseurs des communautés francophones minoritaires devront être compétents, autonomes et avoir des sentiments d'appartenance à la communauté francophone. Il nous semble inconcevable que ces futurs leaders puissent être adéquatement formés à leur rôle dans des institutions gérées par la majorité de langue officielle. Les communautés francophones et acadiennes ont donc des défis énormes à relever pour assurer l'accès aux institutions

---

<sup>177</sup> Wagner (2000, p. 68).

<sup>178</sup> Churchill (1998, p. 37). Voir aussi Bernard (1992).

d'éducation postsecondaire de langue française et à des programmes de qualité.

Là où il y a eu le plus de progrès tangible, c'est dans l'accès à des écoles publiques de langue française. Si les communautés francophones ont de plus en plus accès à des établissements homogènes [109] gérés par la minorité, il y a néanmoins encore des élèves qui sont scolarisés dans des écoles mixtes ou bilingues, la proportion de ces élèves étant toutefois en diminution <sup>179</sup>. Parfois, les services offerts (cafétéria, gymnase, laboratoires, etc.) sont incomplets ou de piètre qualité. Cela sert parfois d'incitatif au transfert de l'école de langue française vers l'école de la majorité. Lorsque la population minoritaire est dispersée sur le territoire habité, il importe que l'école soit un appui à la vie communautaire et qu'elle constitue un centre scolaire communautaire <sup>180</sup>.

Le premier défi des communautés francophones minoritaires est donc de se donner une complétude d'institutions éducatives au moins semblable à celle de la minorité anglophone du Québec. Le défi est nul autre que celui d'assurer l'accès à une éducation en français « tout au long de la vie ». Les injustices du passé pèsent lourd dans le bilan des besoins en éducation chez la minorité francophone canadienne. L'objectif doit en être un non seulement d'une égalité avec les minorités anglophones sur le plan de l'accès, mais aussi d'une égalité sur le plan des résultats.

## ***2. Une participation maximale de la population francophone aux institutions éducatives de langue française***

[Retour à la table des matières](#)

L'accès à une complétude institutionnelle éducative aura peu d'impact sur l'épanouissement des communautés francophones minoritaires si une partie importante de la population ne fréquente pas activement les institutions qu'elles obtiennent. Toutefois, il ne fait

---

<sup>179</sup> Martel (2001).

<sup>180</sup> Voir Alain et Basque (2001) ; Delorme et Hébert (1998); Gérin-Lajoie (2002).

aucun doute que là où le bât blesse, c'est au niveau de la période préscolaire. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, tout près de la moitié des enfants d'ayants droit ne fréquentent pas l'école de langue française. Le manque à gagner auprès de l'effectif scolaire cible a des répercussions non seulement sur le nombre d'élèves dans les écoles françaises, mais également sur la population d'élèves francophones qui seront aptes à poursuivre des études [110] postsecondaires en français, ce qui aura pour effet de réduire la masse critique de leaders communautaires. La fragilité de la situation démographique des francophones vivant en situation minoritaire fait appel à une vision à long terme ; les baisses démographiques dans certaines régions sont telles que les ayants droit pourraient éventuellement gérer des écoles vides. Pour raviver les communautés francophones et acadiennes, il faut un plan d'action global qui actualisera une synergie d'actions des différents paliers de responsabilités associés à l'épanouissement des minorités francophones du Canada. Comme nous le démontrerons dans le prochain chapitre, ce plan d'action engage des obligations et des responsabilités qui vont au-delà de l'article 23.

Pour que l'éducation soit la pierre angulaire du développement des communautés francophones minoritaires, un tel plan d'action doit avoir comme composante une pleine réalisation de l'objet de l'article 23. Dans son étude récente <sup>181</sup>, Martel fait état de la perte éventuelle et prévisible d'ayants droit par le fait que de nombreux parents francophones ne transmettent pas le français à leurs enfants et n'inscrivent pas ceux-ci aux écoles de la minorité. L'étude met l'accent sur « la nécessité d'un aménagement linguistique fondé sur l'objectif de l'article 23 qui est la réparation des torts historiques » (p. 37). Ayant constaté que les effectifs scolaires réalisés dans chacune des provinces et territoires sont étroitement reliés au capital démographique des communautés francophones, elle propose un plan national de récupération qui prend en considération cette courbe démographique (voir chapitre 2 pour les chiffres de l'effectif scolaire cible et de l'effectif scolaire réalisé). Elle propose des hypothèses de moyennes cibles réalisables pour guider « une deuxième phase de la mise en œuvre de l'article 23 dans chacune des provinces et chaque territoire

---

<sup>181</sup> Martel (2001).

sur une période de 10 ans (2000-2010) » (p. 39). Ces hypothèses sont les suivantes :

Les moyennes cibles que nous proposons, en chiffres pertinents, varient de la façon suivante : 95% pour le Nouveau-Brunswick, 75% pour l'Ontario, 50% pour les provinces à population intermédiaire (Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse) et [111] 25% pour les provinces et territoires à population faible (Territoires du Nord-Ouest, Yukon, Alberta, Saskatchewan, Colombie-Britannique). Quant à Terre-Neuve et au Labrador, leur dynamisme peut être mesuré en établissant une moyenne cible de 30%, en chiffres pertinents. (p. 39)

Ayant pris en compte le fait que ces hypothèses sont fondées sur le recensement de 1996 et la prévision que les effectifs scolaires cibles semblent diminuer encore entre 1996 et 2002, l'opération de récupération de l'effectif scolaire cible vise une augmentation de plus de 50 000 élèves dans les écoles de langue française. Tel que nous le soulignons dans le chapitre 2, la clientèle cible d'élèves est de plus en plus issue de familles exogames regroupant un parent de langue maternelle française et un parent de langue maternelle anglaise ou d'une autre langue non officielle. Ce qui est légitime pour ces familles n'est pas le partage 50/50 des enfants d'ayants droit entre les écoles de langue anglaise et les écoles de langue française, mais plutôt un programme éducatif qui assure le maintien des deux langues et des deux cultures, reflétant ainsi les droits des deux parents. Nous l'avons signalé, beaucoup de parents jugent que la formule 50/50 d'un enseignement 50% en français et 50% en anglais est celle qui garantit le bilinguisme le plus complet, et beaucoup jugent que les programmes d'immersion en français offrent ce partage « équitable » de l'enseignement dans les deux langues. Nous l'avons vu, ce jugement reflète une inconscience des facteurs sociaux hors scolaires qui agissent sur le développement de l'identité et du bilinguisme. La recherche démontre que c'est lorsque l'accent est mis sur les facteurs qui garantissent le développement de la langue ayant la plus faible vitalité que l'on atteint mieux le but d'un bilinguisme complet et additif et d'une identité forte dans les deux langues et cultures.<sup>182</sup> De plus, tel qu'il est démontré dans le chapitre 2, en vertu de l'article 23, l'exogamie offre un potentiel accru de la clientèle cible pour la minorité francophone.

---

<sup>182</sup> Landry et Allard (1997, 2000).



[112]

Plusieurs « pistes d'actions concertées » sont proposées dans l'étude de Martel, dans le but d'accroître les effectifs scolaires dans les écoles de langue française. Nous endossons celles-ci en précisant qu'elles doivent être intégrées dans un plan d'action encore plus large que celui proposé par Martel, un plan qui va au-delà de l'article 23 et qui engage les obligations et les responsabilités du gouvernement fédéral. Les 12 propositions de l'étude Martel sont reproduites à l'annexe B de ce livre. Ci-dessous, nous résumons en quatre composantes les éléments d'un plan à préparer visant une participation maximale des enfants d'ayants droit aux institutions éducatives de langue française.

### *2.1. Une campagne nationale de conscientisation des ayants droit et de la population canadienne*

Dans le contexte du bilinguisme officiel canadien et du rapport de force qui s'établit sur le marché des langues, les couples, et particulièrement les parents, ont des décisions à prendre concernant la langue parlée au foyer et la langue d'instruction des enfants. Ceux-ci sont appelés à faire des choix éclairés en ayant accès à de l'information sur les enjeux de leurs décisions et sur les conséquences prévisibles de ces choix à la lumière de l'évidence scientifique disponible. Cette information doit être largement diffusée. Les familles exogames, qui sont en grande partie en cause dans les diminutions des effectifs scolaires réalisés, devraient comprendre qu'elles sont un peu un microcosme de la société canadienne et qu'elles vivent au sein du foyer un peu les mêmes rapports de force que vit la société canadienne quant au statut et à la position des deux langues officielles. La société canadienne est fondée sur une idéologie de valorisation des deux communautés de langue officielle, et nous pensons que beaucoup de familles exogames ont à cœur cette idéologie de conservation des deux cultures, mais sans nécessairement en être conscientes ou connaître les moyens de l'appuyer. L'exemple de Jeanne, cette mère de famille dans un foyer exogame anglophone-francophone à Saint-Jean, Terre-Neuve, présenté par Martel dans son étude, illustre très bien le manque d'information et de conscience sociale chez beaucoup de ces familles.

Moi, je suis une « exogame », mais je ne le savais pas. Bien sûr, le mot a peu d'importance, mais j'ai vécu dans un foyer mixte sans [113] me rendre compte des enjeux que cela représentait pour moi et pour mes enfants. Avec mon conjoint, je parlais anglais. Quand les enfants sont venus, cela a été beaucoup plus facile de parler anglais. En fait, on ne s'est pas posé la question. (Martel, 2001, p. 42)

Tel qu'il fut discuté dans la problématique du vécu minoritaire présentée dans le chapitre précédent, cette forme de « naïveté sociale » favorise l'impact du déterminisme social et l'assimilation massive des francophones en situation d'exogamie.

Des décisions éclairées prises par les familles exogames peuvent être fondées sur la prémisse que le choix du parent francophone de parler sa langue à ses enfants au foyer (sans obliger le parent anglophone à faire de même) et le choix de scolariser l'enfant dans une école de la minorité francophone favorisent une plus forte francité familioscolaire qui n'a pas pour objectif de développer la langue et la culture françaises au détriment de la langue et de la culture anglaises. Au contraire, dans un contexte minoritaire, le principe d'appuyer la communauté ethno linguistique de faible vitalité a pour résultat de favoriser un bilinguisme de type additif et le maintien des deux cultures. La décision de favoriser la scolarisation de langue française lorsque celle-ci est minorisée est tout à fait conforme à l'idéologie canadienne, et le choix de ne pas favoriser la langue de la minorité a pour conséquence presque inévitable le bilinguisme soustractif et, avec le temps, une acculturation complète à la culture anglophone dominante.

Un bel exemple d'information à donner aux parents dans le but d'éclairer leurs choix éducatifs est celui du partenariat entre la Fédération des parents francophones de l'Alberta et le ministère de l'Éducation de cette province, qui a produit une publication qui s'intitule *Tu peux compter sur moi - Guide à l'intention du parent pour l'accompagnement de l'enfant dans son éducation en français, langue première*.<sup>183</sup> Une version anglaise a également été préparée pour les conjoints anglophones des familles exogames francophones-anglophones.<sup>184</sup>

<sup>183</sup> FPFA et Alberta Education (1998).

<sup>184</sup> FPFA (2002).

[114]

Une campagne d'information et de conscientisation aura peu d'impact si les personnes ne se sentent pas interpellées par celle-ci et si elle n'aboutit pas à une véritable prise de conscience et à un engagement réel dans des décisions et des actions concrètes. Sans développer ici les éléments nécessaires à une campagne de conscientisation efficace, nous proposons l'application du concept de « marketing sociocommunautaire »<sup>185</sup> utilisé avec succès dans plusieurs campagnes effectuées par les environmentalistes dont l'objectif est la conservation de l'écosystème de la planète, un objectif qui n'est pas étranger à celui de la conservation des cultures et du patrimoine culturel de l'humanité.

Les efforts de recrutement des effectifs scolaires par les groupes de parents ou les conseils scolaires s'avèrent souvent peu efficaces en raison de l'ampleur du défi. Une campagne bien coordonnée, pancanadienne et massive est nécessaire pour renverser les tendances démographiques lourdes. Une telle campagne devrait se servir des médias de masse tels les journaux, la radio et la télévision. De plus, on ne devrait pas hésiter à faire une utilisation des médias de masse anglophones, car ce sont souvent ceux-là qui pourront rejoindre le plus grand nombre d'ayants droit francophones.

### *2.2. Une mise en place de services d'appui à la langue française pendant toute la durée du préscolaire*

La variété des initiatives possibles relatives à cette composante d'un plan d'action est très grande. Nous n'en proposons que quelques-unes, certaines étant déjà en vigueur dans quelques communautés. Premièrement, une campagne d'information pourrait cibler les nouveaux parents pour les informer des enjeux et conséquences de leurs choix langagiers. Cette campagne pourrait d'ailleurs débiter à l'école et faire partie intégrante du curriculum scolaire (voir plus loin la section sur la pédagogie en milieu minoritaire). Elle pourrait se poursuivre par de l'information suivie présentée aux jeunes parents de la communauté.

---

<sup>185</sup> Mackenzie-Mohr (1996).

Plus les jeunes parents francophones comprendront l'importance pour eux d'utiliser la langue française [115] dans le milieu familial, avec la parenté, et autant que possible dans le voisinage et avec les amis et amies, plus forte sera la probabilité qu'ils choisiront d'inscrire leurs enfants dans l'école de la minorité et moins forte sera la pression de créer des classes d'accueil au sein de l'école.

Les services d'appui devraient comprendre des garderies francophones <sup>186</sup> qui pourraient être situées dans le cadre institutionnel de l'école, comme il se fait, par exemple, dans certaines écoles du Québec et ailleurs au Canada français. De cette façon, les parents peuvent être mis en contact très tôt avec les services de l'école, connaître le personnel et même participer à des projets de partenariat famille-école-communauté. Lorsque l'école est située dans un centre scolaire communautaire, les parents francophones peuvent encore davantage participer à la vie communautaire avant même que l'enfant soit inscrit à la maternelle et à l'école primaire. Certains vont jusqu'à suggérer que le conseil scolaire allonge la durée du primaire en accueillant les enfants dès l'âge de 2 ou 3 ans, ce qui aurait pour effet de mettre cette partie du préscolaire sous l'égide de l'article 23. D'autres services parfois suggérés sont la création de trousse de renseignements spécialement conçues pour les jeunes familles, des services d'enseignement de la langue française aux parents anglophones, des programmes d'éveil aux langues et à la problématique du vécu minoritaire, des sessions d'information organisées par la communauté qui présentent les bienfaits du bilinguisme et les avantages d'un bilinguisme additif, de même que l'organisation de services de soutien qui pourraient comprendre, par exemple, le pairage de familles. On peut aussi ajouter les ressources pédagogiques spécialisées telle la trousse « Paul et Suzanne » <sup>187</sup>. Masny <sup>188</sup> insiste sur l'importance d'une coordination des services pour assurer la littératie au foyer, particulièrement pendant la période préscolaire.

---

<sup>186</sup> Langlais (2002).

<sup>187</sup> Récemment, la Commission nationale des parents francophones proposait un « Plan national d'appui à la petite enfance » qui comprendrait la création de centres de la petite enfance dans une structure qui rejoindrait les niveaux local, provincial et national. CNPF (2002).

<sup>188</sup> Masny (2002).

[116]

*2.3. Une structure d'accueil favorable à l'intégration  
des enfants d'ayants droit ayant des compétences limitées  
en français et des enfants des communautés  
multiculturelles francophiles*

Aux États-Unis, la croissance d'une population de plus en plus multiculturelle a eu pour effet de populariser l'expression « LEP students » (Limited English Proficiency Students). Nous ne pensons pas qu'il soit heureux d'étiqueter des enfants de la sorte, mais parfois, on donne de telles étiquettes à des enfants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour être intégrés directement dans les classes de langue française. Ces enfants sont souvent intégrés dans des classes d'accueil dont l'objectif est de les « franciser » ou de les « refranciser ». Ironiquement, les intervenants scolaires et les parents les appellent souvent les « ayants droit ».

On ne peut pas prendre à la légère les préoccupations de nombreux parents et intervenants scolaires devant le besoin de la création de ces classes d'accueil. On y voit un danger de transformer l'école de langue française en école d'immersion. D'ailleurs, il existe encore peu de recherches démontrant le seuil à partir duquel un certain pourcentage d'enfants ne parlant pas le français à la maison contribue à une anglicisation de l'ambiance de l'école. Toutefois, le nombre et la proportion, dans l'école, d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou qui ne parlent pas le français en famille sont associés à une faible ambiance langagière de l'école française<sup>189</sup>. Néanmoins, la recherche ne réussit pas à dissocier ce facteur de celui de la vitalité globale de la communauté linguistique. En d'autres mots, plus faible est la vitalité de la communauté francophone en raison du petit nombre de francophones et du manque d'institutions de langue française, plus forte est la probabilité qu'une forte proportion des enfants d'ayants droit vivent une socialisation anglo-dominante. La communauté francophone très minoritaire subit donc un double marasme : une plus forte anglo-dominance globale de son environnement et l'exercice d'une

---

<sup>189</sup> Desjarlais (1983); Landry (1995) ; Landry et Bourhis (1997).

plus forte pression pour accueillir des enfants d'ayants droit dont le français n'est pas la langue du milieu familial.

[117]

À la fois pour garder ses portes ouvertes et pour mieux desservir l'ensemble des ayants droit, l'école de langue française se voit dans l'obligation de trouver une formule gagnante pour l'accueil des élèves « francophones » de son milieu. Il s'agit d'un défi de taille, car à la fois la famille et l'école sont moins appuyées par le milieu socio-institutionnel dans leurs rôles de balanciers compensateurs (voir Figure 3, chapitre précédent). Dans les grands centres urbains, une clientèle cible d'élèves de plus en plus multiculturelle fait en sorte que les conseils scolaires francophones doivent faire des efforts accrus pour sensibiliser cette clientèle parfois francophile aux atouts de l'école de langue française comme source d'un bilinguisme additif dans les deux langues officielles du pays. On pourrait même faire l'hypothèse que l'école de langue française pourrait, pour les minorités de langue non officielle, mieux assurer le maintien de la langue maternelle de ces élèves, car les pressions sociales assimilatrices seraient moins fortes au sein de l'école minoritaire de langue française qu'au sein de l'école majoritaire de langue anglaise. En d'autres mots, l'école de langue française offrirait de plus fortes probabilités de développement du trilinguisme.

Ce sont aussi les écoles dans les milieux les plus minoritaires qui ont les plus grandes difficultés à assurer la rétention des élèves. Souvent, après la première année, ou encore lors de la transition du primaire vers le secondaire ou vers la fin du secondaire, on observe une forme de décrochage qui se traduit par un transfert à l'école de langue anglaise <sup>190</sup>.

La structure d'accueil présente un défi majeur et ce défi est proportionnel à la faiblesse de la vitalité francophone de la communauté. Le leadership des intervenants et la qualité de la pédagogie pourront contribuer à résoudre ce problème qui se présente souvent sous la forme d'un dilemme, mais qui ne peut pas être dissocié de la problématique d'une participation maximale des enfants des ayants droit aux institutions éducatives de langue française. L'école de

---

<sup>190</sup> Martel (2001).

langue française se doit d'être accueillante dans le but d'augmenter ses effectifs, mais elle doit surtout s'assurer que le climat de l'école et la qualité de sa pédagogie contribuent à [118] l'affirmation identitaire francophone, au développement d'une conscience sociale et à celui d'une plus grande autodétermination des comportements langagiers (voir section suivante). Mais répétons-le, pour le jeune issu d'une famille exogame, l'affirmation culturelle francophone n'est pas le rejet de sa culture anglophone, mais plutôt une occasion d'offrir une chance égale à la culture minoritaire.

#### *2.4. Une participation accrue des futurs ayants droit aux institutions postsecondaires de langue française et aux autres institutions éducatives*

Nous avons déjà discuté des problèmes d'accès aux institutions postsecondaires de langue française. Le problème du manque de participation est étroitement relié à ce manque d'accès, mais il est aussi associé à d'autres facteurs, dont la forte attraction sociale exercée par le vécu langagier anglo dominant dans les domaines de « statut » (voir Figure 1, chapitre précédent). Il se cultive des croyances, souvent fondées, que l'université ou le collège de langue anglaise offre une plus grande gamme de programmes. Une croyance beaucoup moins fondée, par contre, est celle qu'une éducation postsecondaire de langue anglaise offre de plus grandes possibilités d'emploi et plus de chances de mobilité sociale. De plus, les élèves ayant un rendement scolaire élevé à l'école secondaire de langue française se verront parfois offrir, par des universités de langue anglaise, des bourses qu'ils pourront difficilement refuser ou avec lesquelles les universités de langue française (lesquelles étant, de plus, peu présentes dans les milieux anglo dominants) pourront difficilement rivaliser.

Enfin, au défi de la participation aux institutions postsecondaires s'ajoutent le défi d'exercer sa profession ou son métier dans son milieu francophone d'origine et celui de travailler dans la langue française. Les jeunes sont de plus en plus attirés vers les milieux urbains ; ils

quittent leur région de souche dans le but de mieux assurer leur bien-être économique et leurs chances de mobilité sociale. <sup>191</sup>

[119]

Il y a donc une nécessité d'un certain marketing sociocommunautaire favorisant l'accès et la participation aux études postsecondaires de langue française, autant que possible dans des institutions gérées par les communautés francophones et acadiennes. L'Université de Moncton, reconnue comme l'institution la plus importante pour la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick, peut être citée en exemple, en raison de l'impact qu'elle a eu sur le développement socioéconomique et la vitalité de la communauté acadienne <sup>192</sup>. D'autre part, une clientèle francophone importante ne vise pas les études universitaires. Tel qu'il a été discuté dans la section précédente, il faudra savoir assurer une participation aux institutions collégiales de langue française, car une partie importante de la population prépare sa carrière dans des institutions non universitaires. De plus, la participation aux programmes d'alphabétisation et de littératie familiale en français s'avère importante dans le but de rejoindre au maximum la clientèle éducative cible.

### ***3. Prise en charge d'un curriculum pédago-communautaire et d'une pédagogie du milieu minoritaire***

[Retour à la table des matières](#)

Exception faite des efforts de l'ACREF (Alliance canadienne des responsables et des enseignants et enseignantes en français langue maternelle) dans le développement d'une didactique de l'enseignement du et en français, et des efforts de sensibilisation des intervenants scolaires aux problèmes de l'enseignement en milieu minoritaire par l'ACELF (Association canadienne d'éducation en langue française), il existe peu de tentatives de développer une pédagogie du milieu

---

<sup>191</sup> Beaudin et Landry (2003).

<sup>192</sup> Beaudin (1993) ; Higgins et Beaudin (1988).



minoritaire francophone <sup>193</sup>. De plus en plus, toutefois, les conseils scolaires s'intéressent à plusieurs aspects d'une pédagogie en milieu minoritaire. À notre avis, il importe que la communauté minoritaire francophone puisse prendre en charge sa propre mission éducative et son propre curriculum (dans tout [120] ce qui touche la langue et la culture, pour reprendre les termes de la Cour suprême du Canada). Sans cette prise en charge de cette composante importante de la gestion scolaire, c'est le « discours de pouvoir » de l'exogroupe majoritaire qui domine l'agenda du curriculum scolaire <sup>194</sup>. Dans cette section, nous résumons les principaux éléments associés à cette prise en charge du curriculum scolaire. Une discussion plus approfondie de ceux-ci est présentée dans une autre publication récente <sup>195</sup>.

Peu de groupes minoritaires dans le monde peuvent gérer leur propre système éducatif. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* donne des « droits exclusifs » <sup>196</sup> de gestion scolaire aux parents francophones ou à leurs représentants (voir chapitre suivant). Nous pensons qu'un de ces droits exclusifs peut s'exprimer par une prise en charge du curriculum scolaire par les ayants droit ou leurs représentants.

Une minorité ethnolinguistique ne peut pas se permettre de gaspiller ses ressources humaines et elle ne peut non plus se départir de ses futurs leaders de la communauté. Réduite en nombre et faible sur le plan de son capital linguistique socio-institutionnel, les interventions éducatives de la minorité doivent mettre l'accent sur la qualité et l'excellence et favoriser au maximum le développement du plein potentiel humain des membres du groupe. Par ailleurs, une minorité linguistique doit s'assurer qu'une partie importante de ce capital humain est investi dans le développement et l'épanouissement de la communauté dans le but de favoriser sa continuité historique. Il y a donc une double mission de la gestion éducative. La première se réalise

---

<sup>193</sup> La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants publiait récemment un guide d'animation culturelle à l'intention du personnel scolaire : FCE (2002).

<sup>194</sup> Corson (1993).

<sup>195</sup> Landry (2002a).

<sup>196</sup> Mahé c. Alberta, [1990] 1 R.C.S. 342.

dans le cadre d'une *pédagogie actualisante*<sup>197</sup> qui vise le développement maximal du capital humain, et la deuxième dans une *pédagogie communautarisante* qui vise le développement communautaire et une « production culturelle » renouvelée de la francophonie de génération en génération. [121] Cette dernière est fondée sur un partenariat famille-école-communauté qui cherche, d'une part, à maximiser la participation des membres de la communauté dans le processus de scolarisation et dans les activités du curriculum et, d'autre part, à maximiser le vécu et l'engagement des élèves dans leur communauté.

La combinaison d'une mission « actualisante » et d'une mission « communautarisante » amène la communauté à prendre en charge un curriculum que nous appelons « *pédago-communautaire* ». Celui-ci dépasse les objectifs traditionnels du curriculum qui met l'accent sur le savoir. Il englobe des éléments de développement identitaire et de développement de l'autodétermination. Tel qu'il a été discuté au chapitre 3 dans la problématique du vécu minoritaire (Figure 1), le milieu éducatif est un lieu de socialisation privilégié, car il offre des contacts langagiers et culturels qui sont à la fois du domaine de la « solidarité » (amitié et affectivité) et du domaine du « statut » (mobilité sociale et prestige). C'est un milieu où les jeunes peuvent être conscientisés à leur état de minoritaires et apprendre à affirmer positivement leur culture et leur identité tout en étant éveillés au besoin de participer à des projets collectifs de leur communauté. Ils peuvent apprendre à gérer les tensions identitaires occasionnées par le rapport de force entre l'attachement à leur endogroupe pour des raisons de solidarité et l'attraction sociale envers l'exogroupe pour des raisons de statut. C'est aussi un milieu où ils peuvent être « socialisés de l'intérieur » et développer les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance propres à l'autodétermination (voir problématique du vécu minoritaire).

Nous devons toutefois insister très fortement sur le fait que la mise en œuvre des pédagogies actualisante et communautarisante nécessite une transformation assez radicale de la façon de penser et de vivre l'éducation de la part des différents intervenants. Tout changement

---

<sup>197</sup> Voir Landry (2002b) et Vienneau et Ferrer (1999) pour une présentation globale de cette pédagogie.

significatif dans les approches éducatives, souvent appelé un *changement de paradigme*, nécessite une remise en question de ses valeurs et de ses croyances et une prise en charge d'une nouvelle philosophie de l'éducation, changement qui exige leadership et investissement de temps et d'énergie <sup>198</sup>.

[122]

Sans les développer en détail, nous présentons ci-dessous quelques éléments d'un curriculum pédago-communautaire élaboré et géré par la minorité francophone, éléments que nous considérons essentiels à son rôle et à sa portée.

1. Une *enculturation francophone active*, c'est-à-dire des activités éducatives qui favorisent l'appropriation des éléments culturels propres à la culture francophone. Les activités d'enculturation se font de la communauté vers l'école (ex. : participation de membres de la communauté dans des activités scolaires et parascolaires), dans des activités propres à l'école (ex. : cours d'histoire qui met l'accent sur l'évolution de la francophonie canadienne) et de l'école vers la communauté (ex. : étude par les élèves de certaines réalités socioculturelles de leur communauté). Il est important d'apprendre à faire une intégration optimale de ces éléments d'enculturation dans le curriculum plutôt qu'une intégration maximale qui risquerait d'être exagérée, et ce, afin d'éviter un discours trop « culturaliste » qui pourrait inciter les jeunes à se détourner de la francophonie. Il ne faudrait surtout pas oublier ce que les jeunes peuvent eux-mêmes apporter à cette enculturation active par une prise en charge de nombreuses activités d'animation culturelle au sein de l'école.

Si nous appelons enculturation *active* cet élément du curriculum, c'est que nous voulons insister sur l'importance d'une réflexion active de la part des jeunes. Ils doivent pouvoir faire une analyse réflexive sur les faits de la francophonie étudiés ; ils doivent participer à des discussions sur des questions pertinentes à leur vie et à leur avenir comme francophones et pouvoir mettre en

---

<sup>198</sup> Fullan (1991).

relation les éléments de leur réflexion avec des projets de vie personnels et avec l'avenir collectif de la francophonie. Les jeunes doivent pouvoir participer à des activités et à des projets concrets de leur communauté. Par exemple, une classe de septième année de jeunes francophones à Dieppe, au Nouveau-Brunswick, a participé à une étude de l'affichage commercial dans le plus grand centre commercial de cette localité. Les résultats de leur étude ont été présentés dans les médias, et les jeunes ont eu l'occasion de donner leur [123] opinion quant aux conséquences collectives pour la francophonie minoritaire de leur région. Ces jeunes ont manifesté un degré de conscience sociale rarement observé même chez les francophones adultes. Il semble donc important que les projets des élèves soient très concrets et reliés à leur vécu, et aussi que les résultats de leur réflexion et de leurs recherches puissent, de temps à autre, être présentés aux parents et à d'autres membres de la communauté.

2. Le *développement de l'autodétermination*, c'est-à-dire des activités éducatives qui favorisent chez les francophones des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance et qui, ensemble, constitueront la base d'une affirmation identitaire qui ne sera pas imposée, mais librement choisie. Pour développer un sentiment de compétence, la personne doit pouvoir réussir des tâches qu'elle voit comme pertinentes et recevoir une rétroaction informationnelle qui l'amène à vouloir continuer son apprentissage. Le sentiment d'autonomie se développe dans un contexte où l'apprenant peut faire des choix d'activités qui cultivent le sentiment qu'il est à l'origine des comportements effectués et du succès ou du non-succès de l'activité. La qualité des relations interpersonnelles, dans un contexte d'accueil chaleureux et humain, et les possibilités d'apprendre à résoudre des problèmes en groupe contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance. Particulièrement dans l'enseignement du français, il importe de développer une pédagogie axée sur la pertinence et l'agir (« je fais, donc j'apprends ») <sup>199</sup>. De plus, il importe de développer une vision globale de la littératie et

---

<sup>199</sup> Cazabon (1997, 2000).

d'appuyer ce que Masny appelle les littératies multiples.<sup>200</sup> Le développement de l'autodétermination est d'importance capitale pour que les apprenants soient capables de prendre en charge l'affirmation de leur identité et leurs comportements langagiers. Ce sont des préalables à l'exercice futur de leur leadership dans la communauté.

[124]

L'autodétermination est favorisée par une « socialisation de l'intérieur » qui cultive la motivation intrinsèque et la régulation interne du comportement. Il existe maintenant de nombreuses recherches<sup>201</sup> qui démontrent que les personnes socialisées dans des contextes favorisant les trois besoins de base, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance, sont davantage adaptées à leur environnement et plus autodéterminées dans leurs comportements. Les personnes qui adoptent des comportements pour des raisons externes (ex. : pressions sociales, contrôle des parents, des enseignants et enseignantes ou d'autres personnes influentes) ou instrumentales (ex. : recevoir une récompense, éviter des conséquences négatives) ont tendance à ne pas maintenir ces comportements en l'absence de cette régulation externe. En revanche, les personnes qui ont intériorisé et intégré les motifs de leurs actions ont tendance à persister dans leurs comportements<sup>202</sup>.

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation humaine peut être décrite sur un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque<sup>203</sup>. Il y a amotivation lorsque la personne a le sentiment de n'avoir aucun contrôle sur le comportement et que les conséquences de celui-ci sont vues comme non pertinentes. Sur le continuum viennent ensuite quatre types de régulation du comportement associés à une motivation dite *extrinsèque*. La régulation peut être *externe* (contrôlée de l'extérieur), *introjectée* (partiellement intériorisée mais reliée à des sentiments de devoir ou de culpabilité), *identifiée*

<sup>200</sup> Masny (2001, 2002).

<sup>201</sup> Voir Deci et Ryan (2002) pour une recension.

<sup>202</sup> Kœstner et Losier (2002).

<sup>203</sup> Ryan et Deci (2000).

(personnellement acceptée et reliée à des buts personnels importants) ou *intégrée* (congruente avec les valeurs, les buts et les besoins de la personne). Enfin, la motivation *intrinsèque* est associée à des comportements effectués pour des raisons propres et inhérentes au comportement ou pour les sentiments de plaisir, de satisfaction ou d'accomplissement ressentis.

[125]

Que sera le futur de la francophonie si les comportements de lire et d'écrire en français, la participation à des activités culturelles de langue française, l'écoute des médias francophones et d'autres comportements langagiers ne sont soutenus que par des pressions sociales externes ou le contrôle d'agents sociaux francophones (ex. : la famille et l'école) ? Il nous semble important que, dans un contexte minoritaire où l'attraction sociale de l'anglais exerce des pressions importantes sur tous les membres de la communauté, les élèves apprennent à intérioriser et à intégrer les raisons d'être de leur vécu francophone.

Transformer l'école d'un milieu plus ou moins « contrôlant » à un milieu plus « autonomisant » pourra exiger un changement dans les croyances éducatives de base des éducateurs et éducatrices. Traditionnellement, la formation en éducation a favorisé une « socialisation de l'extérieur » (la transmission de la connaissance, le contrôle par la discipline, etc.). Ce n'est que récemment que la formation initiale et continue intègre des éléments d'une pédagogie actualisante.<sup>204</sup> Très peu d'intervenants et d'intervenantes en éducation ont une connaissance approfondie de la théorie de l'autodétermination et sont donc peu préparés à faire de leur pédagogie un processus de « socialisation de l'intérieur ». Pour pouvoir favoriser l'autodétermination chez les élèves, ils devront pouvoir être eux-mêmes formés dans un climat autonomisant et développer, comme intervenants et intervenantes, des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Heureusement, il n'est pas nécessaire de forcer les individus à développer une motivation interne.<sup>205</sup> Dans un milieu autonomisant, les

<sup>204</sup> Voir Landry, Ferrer et Vienneau (2002).

<sup>205</sup> Deci et Ryan (2000).

personnes sont plutôt naturellement disposées à intérioriser les normes sociales et les valeurs de leur milieu. La tâche d'enseignement peut même être facilitée et simplifiée par une approche autonomisante. Dans un milieu « contrôlant », la régulation [126] des comportements des élèves et l'enseignement deviennent la responsabilité des agents de l'éducation ; dans un milieu autonomisant, la responsabilité est partagée et la régulation des comportements et de l'apprentissage est davantage intériorisée. La motivation des apprenants et apprenantes devient nettement plus intrinsèque. De plus, la recherche démontre que lorsque les enseignants et enseignantes sont perçus comme bien intentionnés dans leur approche autonomisante, les élèves deviennent naturellement plus disposés à participer aux activités éducatives et sont davantage autodéterminés dans leurs comportements. Créer un climat autonomisant semble mettre en œuvre une « contagion sociale » favorisant le développement d'une motivation plus intrinsèque.<sup>206</sup> La théorie de l'autodétermination est encore relativement récente et les applications de celle-ci à l'éducation le sont encore davantage.<sup>207</sup> La francophonie minoritaire canadienne pourrait-elle devenir un leader mondial dans une pédagogie de l'autodétermination ?

3. Une *actualisation maximale du potentiel d'apprentissage*, c'est-à-dire l'atteinte par une *pédagogie de la maîtrise* d'un rendement élevé par la majorité des élèves. Selon cette pédagogie, l'apprenant vise à atteindre des objectifs en fonction d'un seuil de maîtrise relativement élevé. Le temps consacré à l'apprentissage est ensuite adapté de sorte que la majorité des élèves réussissent à atteindre des niveaux élevés de rendement. Dans ce contexte, une pédagogie de la maîtrise tend à responsabiliser davantage les apprenants dans la prise en charge de leur apprentissage. L'évaluation des apprentissages est *formative* ; elle a pour but de donner une rétroaction qui favorise chez l'apprenant une meilleure compréhension de ses forces et de ses faiblesses, et cette évaluation guide de nouveaux

---

<sup>206</sup> Wild et Enzle (2002).

<sup>207</sup> Vallerand (1993); Reeves (2002).

apprentissages qui viennent consolider l'apprentissage initial. L'apprenant est autorisé à avoir des reprises de l'évaluation qui viennent confirmer ses progrès. Des recherches démontrent qu'une application [127] judicieuse de cette pédagogie peut amener environ 75% des élèves à atteindre un niveau de rendement que seulement environ 25% des élèves atteignent dans le cadre d'un enseignement plus traditionnel <sup>208</sup>. Une minorité dont les effectifs sont réduits peut-elle se permettre de ne pas mettre en œuvre une telle pédagogie ?

La pédagogie de la maîtrise <sup>209</sup> est fondée sur la prémisse que l'aptitude n'est pas toujours le reflet d'une capacité ou d'une limite pour l'apprentissage, mais plutôt le reflet du taux d'apprentissage, c'est-à-dire du temps requis pour apprendre. <sup>210</sup> De plus, cette pédagogie se fonde sur le fait bien documenté que les meilleurs prédicteurs de l'apprentissage futur ne sont pas l'aptitude et la motivation, mais plutôt le degré de maîtrise des apprentissages antérieurs. <sup>211</sup> De nombreuses recherches <sup>212</sup> démontrent que lorsque l'enseignement se fixe des critères de rendement élevés et que les apprenants et apprenantes ont accès à des occasions additionnelles pour maîtriser les apprentissages visés, le rendement scolaire peut être nettement amélioré. Une plus forte proportion des élèves atteignent ainsi un degré élevé de maîtrise des apprentissages.

La pédagogie de la maîtrise est parfois perçue comme associée uniquement à une pédagogie par objectifs <sup>213</sup> ou à une approche behavioriste, mais nous en proposons une adaptation au contexte minoritaire <sup>214</sup> dans le cadre d'une pédagogie actualisante. <sup>215</sup> Plusieurs éléments de cette [128] pédagogie restent

---

<sup>208</sup> Block, Efthim et Burns (1989).

<sup>209</sup> Bloom (1968, 1984); Block (1974); Block et al, (1989), Gus-key (1985, 2001).

<sup>210</sup> Carroll (1963).

<sup>211</sup> Bloom (1976, 1984).

<sup>212</sup> Anderson (1994; Block et al; (1989); Guskey et Gates (1986); Kulik et Kulik (1987); Kulik, Kulik et Bangert-Drowns (1990).

<sup>213</sup> Scallon (2000).

<sup>214</sup> Landry (1993).

<sup>215</sup> Landry (2002b) ; Landry et Richard (2002).



incontournables (critères de réussite adéquats pour les apprentissages pertinents et importants, une évaluation des apprentissages formative et critériée, des occasions additionnelles d'apprentissage et d'évaluation), mais l'élément peut-être le plus important a souvent été peu accentué par les protagonistes de la pédagogie de la maîtrise. Il s'agit de la *responsabilisation de l'élève* dans la gestion de son apprentissage. Cette responsabilisation est étroitement reliée au processus d'autodétermination discuté ci-dessus. Même une application technique très réussie de la pédagogie de la maîtrise pourrait avoir des résultats mitigés si l'élève ne croit pas qu'il est le premier responsable de ses apprentissages.

La pratique de la pédagogie de la maîtrise est encore peu répandue malgré les nombreuses recherches qui en appuient les principes et en confirment l'efficacité.<sup>216</sup> Une adaptation de celle-ci au contexte francophone minoritaire dans le cadre d'une pédagogie actualisante, et ce, dans un milieu autonomisant, pourrait favoriser des niveaux de rendement scolaire très élevés.

4. Une *pédagogie de la conscientisation et de l'engagement* qui développe la pensée critique et l'analyse réflexive, de sorte que les jeunes deviennent conscients de leur situation minoritaire et des relations de pouvoir dans la société et soient capables d'imaginer des moyens d'une prise en charge de leur destinée. Tel que nous l'avons discuté dans l'exposé de la problématique du vécu minoritaire, les personnes qui vivent en situation minoritaire ont tendance à avoir une *vitalité ethnolinguistique subjective* francophone faible ; elles attribuent peu de vitalité à leur endogroupe comparativement à l'exogroupe anglophone dominant. Cette comparaison sociale est normale dans un contexte de relations intergroupes<sup>217</sup>, et il est même tout à fait normal d'attribuer une plus faible vitalité au groupe minoritaire. Ce qu'il faut éviter, ce sont les croyances que cette faible vitalité [129] est légitime et stable, c'est-à-dire que les conditions vécues sont justes et équitables (surtout dans un contexte d'égalité de statut sur le plan juridique et constitutionnel) et inchangeables.

---

<sup>216</sup> Block et al; (1989); Landry et Richard (2002), Rousselle (2003).

<sup>217</sup> Tajfel (1974) ; Giles, Bourhis et Taylor (1977).

Plus les personnes réalisent que les conditions vécues sont illégitimes (injustes et non équitables) et instables (capables de changer), plus elles développeront des stratégies pour affirmer leur identité et revendiquer leurs droits <sup>218</sup>.

La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement se situe dans le mouvement de la pédagogie critique inspirée de la pédagogie des opprimés de Paulo Freire <sup>219</sup>. Cette pédagogie cultive la prise de conscience des sources d'iniquité et d'injustice et vise le développement d'une conscience sociale critique et la prise en charge d'une transformation des conditions historiques, sociales, politiques et économiques. Le système éducatif contribue souvent à reproduire l'idéologie du groupe social dominant de même que les inégalités sociales. <sup>220</sup> Les ayants droit francophones, grâce à l'article 23, ont un droit exclusif de prise en charge de leur curriculum. Inspirée de la pédagogie des opprimés <sup>221</sup> et de l'éducation dans une perspective planétaire <sup>222</sup>, une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement vise à développer chez les élèves une « conscience critique » de leur réalité sociale et humaine. Tel que nous l'avons vu au chapitre 3 (problématique du vécu minoritaire), cette conscience sociale est une des conditions nécessaires au développement de l'autodétermination et de croyances inspirant la recherche de solutions de rechange aux conditions sociales existantes.

L'école en milieu linguistique minoritaire peut être un lieu de conscientisation par excellence. Elle peut amener les jeunes non seulement à étudier leurs origines ethnolinguistiques et les conditions de leur situation minoritaire, mais [130] aussi à faire une analyse des relations de pouvoir dans la société (voir par exemple les nombreux rapports de force sur le continuum société-individu à la Figure 1). Ils peuvent faire des analyses réflexives qui les aident à comprendre les sources de leur propre

---

<sup>218</sup> Giles et al. (1977); Allard (2002).

<sup>219</sup> Freire (1983).

<sup>220</sup> Bourdieu et Passeron (1997); Kumashiro (2000); Cummins (2000).

<sup>221</sup> Freire (1983).

<sup>222</sup> Ferrer (1997).

« vitalité subjective » et s'exprimer par rapport à la « légitimité » et à la relative « stabilité ou instabilité » de la situation du groupe minoritaire francophone. Dans un climat de confiance et de « dialogue »<sup>223</sup>, les jeunes peuvent apprendre comment leur « vitalité subjective » ou la représentation mentale de leur communauté est reliée à leur propre désir d'intégrer chacune des communautés linguistiques et à la force relative de leur identité francophone et anglophone, voire à l'absence d'une prise de position identitaire. Nous demeurons convaincus que les intervenants en éducation n'ont pas pour rôle de prêcher la francophonie, mais d'amener les jeunes à apprendre à chercher eux-mêmes des alternatives aux conditions sociales existantes et d'être ainsi capables, dans un climat de confiance et de respect, de « négocier leur identité »<sup>224</sup>.

Les thèmes et les réalités qui peuvent être intégrés à une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement sont diversifiés et nombreux<sup>225</sup>, mais cette pédagogie est particulièrement applicable à des contextes linguistiques minoritaires.<sup>226</sup> Les élèves d'aujourd'hui seront les parents des élèves de demain. Ils doivent devenir conscients des enjeux de leur vécu minoritaire, de la fragilité de leur identité et de la destinée collective de leur endogroupe. Ils ne pourront pas transmettre à la génération de demain des croyances et des convictions qu'ils n'auront pas eux-mêmes intégrées.

5. Une *pédagogie de l'entrepreneuriat communautaire* qui amène les jeunes à vivre des expériences de développement communautaire avec les leaders de leur communauté. Cet [131] élément d'un curriculum pédago-communautaire s'applique surtout aux aspects « communautarisants » de la pédagogie en milieu minoritaire. Elle a pour but de développer chez les jeunes un esprit d'entrepreneuriat communautaire en favorisant la pensée créative, l'esprit d'initiative, la confiance et le leadership. Cette pédagogie vise le développement d'entrepreneurs

---

<sup>223</sup> Ferrer et Allard (2002a, 2002b).

<sup>224</sup> Cummins (1997, 2000).

<sup>225</sup> Ferrer et Allard (2002a, 2002b).

<sup>226</sup> Frederickson (1997) ; Cummins (2000); Landry (2002a).

communautaires capables de créer et d'innover, et capables de devenir des agents de changement social et des leaders de leur communauté. Pour cela, les élèves et les étudiants doivent être mis en contact avec des modèles d'entrepreneuriat, des modèles de leur endogroupe qui ont fait une différence dans leur communauté. L'école, le collège ou l'université peut, par exemple, planifier des stages d'éducation coopérative dans des organismes communautaires permettant aux jeunes de collaborer avec des personnes engagées de leur communauté dans une variété de projets communautaires. Dans un monde de plus en plus individualiste, la promotion de l'entrepreneuriat peut faciliter le développement d'une conscience sociale de même que du désir et des capacités d'œuvrer au développement communautaire.

Les éléments d'un curriculum pédago-communautaire brièvement présentés ici peuvent s'appliquer dans le cadre d'un projet de développement global de l'éducation. En contexte minoritaire, ils sont pertinents à une pédagogie en milieu minoritaire « tout au long de la vie ». Toutefois, quand nous comprenons la teneur et la portée de cette pédagogie renouvelée, ces éléments d'un curriculum, pris en charge par la communauté elle-même, rendent saillant un quatrième grand défi de l'éducation en milieu francophone minoritaire, celui de la formation professionnelle.

#### ***4. Une formation professionnelle en éducation axée sur les besoins et les défis de la communauté francophone minoritaire***

[Retour à la table des matières](#)

Il ne fait aucun doute que la qualité des interventions éducatives et l'application d'une nouvelle pédagogie axée sur les besoins et les défis de la minorité francophone canadienne sont fortement tributaires de la qualité de la formation professionnelle offerte aux [132] intervenants et intervenantes. Le défi est de taille car il englobe non seulement la formation initiale, mais également la formation continue des nombreux intervenants d'expérience œuvrant déjà dans le système. Le défi de la

formation continue est probablement plus grand que celui de la formation initiale, car la mise en œuvre d'une pédagogie renouvelée exige un changement de paradigme, une nouvelle façon de penser et d'agir en éducation qui peut même être en contradiction avec plusieurs croyances et pratiques en vigueur. Une population vieillissante aura pour effet dans les prochaines années de forcer un renouvellement rapide des intervenants et intervenantes. Il se pourrait, toutefois, que le taux de renouvellement du personnel enseignant à certains endroits soit plus faible en raison d'une baisse globale d'effectifs dans les institutions éducatives (voir chapitre 2).

Il existe très peu de recherches ayant étudié les croyances et les pratiques des enseignants et des différents intervenants en éducation dans la francophonie canadienne minoritaire <sup>227</sup>. Nous faisons l'hypothèse que ces derniers ont généralement une formation adéquate en ce qui concerne ce que nous avons appelé, dans la section précédente, la « socialisation de l'extérieur ». Ils sont donc habilités à préciser des objectifs et à présenter un contenu conforme à ceux-ci tout en guidant de l'extérieur les activités d'apprentissage. Les intervenants en éducation sont beaucoup moins préparés aux nouvelles pédagogies qui visent une « socialisation de l'intérieur » favorisant la responsabilisation et l'autodétermination. De plus, avant de pouvoir faire une mise en œuvre d'une pédagogie de la conscientisation, les intervenants en éducation devront être eux-mêmes conscientisés. Par exemple, nous avons pu constater autant chez les enseignants que chez les professeurs universitaires une faible connaissance des éléments de base d'une problématique du vécu minoritaire francophone.

[133]

Il serait sage de ne pas présenter les éléments d'un curriculum pédago-communautaire comme des tâches et des responsabilités additionnelles qui s'imposent à un personnel d'intervenants et d'intervenantes qui se voient déjà surchargés. Il ne s'agit pas de faire plus, mais de faire différemment. Il faut développer plus que des savoirs

---

<sup>227</sup> Voir Bordeleau (1993) pour une des rares études et Bordeleau (2002) pour une discussion récente. Un sondage récent a fait une analyse des cours et activités axés sur l'éducation en milieu francophone minoritaire dans les institutions de formation initiale et chez les organismes responsables de la formation continue. Allard et Cormier (2002).

et des savoir-faire, mais surtout des savoir-être, des savoir-devenir et des savoir-vivre ensemble <sup>228</sup>. Le véritable changement en éducation commence par un questionnement profond de ses croyances et de ses valeurs <sup>229</sup>. Le professionnel de l'éducation qui adopte comme valeur fondamentale l'importance de développer l'autodétermination chez ses élèves, par exemple, sera nettement plus disposé à l'apprentissage des éléments méthodologiques de cette approche. Le changement de paradigme peut même être perçu comme facilitant le processus de l'enseignement. L'enseignant, par exemple, qui « socialise de l'extérieur » cherche d'une certaine façon à se substituer à l'apprenant, à se rendre responsable de l'apprentissage. L'enseignant qui « socialise de l'intérieur » responsabilise l'apprenant et l'amène à prendre en charge son apprentissage. Le climat d'apprentissage peut être, de cette façon, grandement amélioré.

À notre avis, le défi de la formation professionnelle en éducation requiert une forte collaboration pancanadienne qui amènera les conseils scolaires, les ministères de l'Éducation et de la formation postsecondaire, et les institutions de formation postsecondaire à œuvrer ensemble dans la préparation d'un projet global visant la définition d'une nouvelle mission éducative et la mise en œuvre d'un curriculum pédago-communautaire qui comprendra une importante composante de formation professionnelle. Il sera d'une importance capitale que les professionnels qui participeront à la formation se sentent partie prenante de la solution et qu'ils puissent eux-mêmes développer les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance propres à l'autodétermination.

[134]

### ***5. Un plan d'action dans le cadre d'un partenariat global de collaboration***

[Retour à la table des matières](#)

---

<sup>228</sup> Delors (1996).

<sup>229</sup> Fullan (1991).

La problématique du vécu minoritaire que nous avons présentée dans le chapitre 3 démontre que la prise en charge d'une gestion de l'éducation est une entreprise complexe à multi-paliers qui engage des actions d'une multitude d'acteurs. Comme nous l'avons indiqué dans ce chapitre, l'éducation en milieu francophone minoritaire se situe dans un cadre idéologique, juridique et politique qui dépasse le contexte national du Canada et qui est influencé par la mondialisation des échanges internationaux. L'idéologie canadienne, par rapport au statut des langues officielles, exerce une influence sur le cadre institutionnel et social dans lequel se situent les minorités francophones, y compris leurs institutions éducatives. Ce cadre institutionnel et social est largement tributaire des forces démographiques relatives des deux communautés de langues officielles dans les différentes régions du Canada. Mais même à démographie égale, on peut facilement observer une plus forte vitalité dans les communautés anglophones du Québec que dans les communautés francophones hors Québec <sup>230</sup>, grâce à une plus grande « complétude institutionnelle » des communautés anglophones et au statut social « de facto » supérieur de la langue anglaise dans le contexte nord-américain, et ce, malgré l'égalité du statut juridique.

Dans ce contexte institutionnel et social, l'école est souvent l'unique institution franco-dominante qui soit gérée par la minorité francophone. Cette situation limite le rôle de socialisation langagière de l'école et celle-ci est souvent appelée, avec la famille, à devenir un « balancier compensateur » des forces socialisantes du milieu socio-institutionnel anglo-dominant. Celles-ci exercent une influence telle qu'il est approprié de parler d'un « déterminisme social ». Devant cette réalité, la communauté francophone minoritaire est appelée à prendre en charge un curriculum pédago-communautaire qui visera le développement d'une plus forte « conscience sociale » chez les membres de la communauté et d'une plus grande autodétermination de l'identité et du comportement langagier.

[135]

Par l'analyse de cette problématique du vécu minoritaire francophone, sont mis en lumière les défis des communautés francophones et acadiennes qui ne peuvent être surmontés uniquement

---

<sup>230</sup> Landry, Allard et Bourhis (1997); Landry (1998).

par des actions locales et communautaires. Un problème global exige une solution globale.

Une analyse récente de la « gouvernance » des minorités de l'une ou l'autre des langues officielles du Canada au cours des dernières années démontre que le « gouvernement fédéral a créé de nouvelles agences, signé de nouvelles ententes de dévolution dans plusieurs domaines comme la main-d'œuvre, l'environnement et les minorités de langue officielle. »<sup>231</sup> Les nouveaux modes de gouvernance ont permis à la minorité francophone de prendre une part active dans le développement à long terme de la communauté, les ententes Canada-communautés constituant à cet égard un bon exemple. Toutefois, cette « dévolution » des pouvoirs fut aussi interprétée comme un « manque d'engagement et de leadership ferme et réel » de la part du gouvernement fédéral dans le domaine des langues officielles<sup>232</sup>. Cardinal et Hudon soulignent que :

Les ententes Canada-communautés ont servi à rationaliser les activités gouvernementales dans le domaine des langues officielles, sans qu'on pense toujours à leurs effets à long terme sur le développement des minorités et sur les rapports entre les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux, (p. 30)

L'étude de Cardinal et Hudon conclut que les minorités veulent se constituer en réseau autonome pour gérer leur destinée, mais elles ne souhaitent pas se substituer au gouvernement et ne désirent surtout pas que le gouvernement fédéral se désengage de ses responsabilités. De plus, les auteures soulignent que les minorités voudraient que le gouvernement fédéral se dote « d'un mécanisme plus efficace de concertation interministérielle » et que « le gouvernement fédéral a tout un travail de rapprochement à faire avec les gouvernements provinciaux, territoriaux et municipaux » (p. 33-34).

[136]

---

<sup>231</sup> Cardinal et Hudon (2001 ; p. 6).

<sup>232</sup> Commissaire aux langues officielles, cité dans Cardinal et Hudon, 2001, p. 22.



C'est dans cet esprit que nous parlons d'un nouveau plan d'action dans le cadre d'un partenariat global de collaboration. Ce n'est pas à nous de choisir les acteurs qui devraient faire partie de ce partenariat, mais nous proposons qu'il soit englobant et mobilisateur et qu'il rende saillant et définitif le rôle catalyseur du gouvernement fédéral. Il devra engager une concertation interministérielle sur le plan fédéral et une collaboration étroite entre les divers paliers de gouvernement. Le Conseil des ministres de l'Éducation devrait être un joueur clé et démontrer, avec l'appui du fédéral, qu'il est encore concevable de penser et d'implanter un projet d'« École d'en haut » pour l'ensemble des communautés minoritaires du Canada, tout en s'assurant d'engager les représentants des communautés comme agents actifs faisant partie de ce plan d'action.

Dans toute initiative complexe et globale, des conflits et des tensions peuvent surgir entre les acteurs à la recherche de pouvoirs particuliers. Nous pouvons souligner ici l'importance de faire la distinction entre un *pouvoir coercitif* et un *pouvoir de collaboration*<sup>233</sup>. Le pouvoir coercitif est un pouvoir hiérarchique qui vise à imposer son autorité aux paliers inférieurs. Donner du pouvoir à d'autres est vu comme synonyme d'une perte de pouvoir pour soi. D'autre part, le pouvoir de collaboration n'est pas vu comme une quantité fixe qui doit être conservée et non partagée, mais comme une force collective qui émerge d'une relation collaborative entre les différents acteurs qui œuvrent au sein de l'entreprise commune.

Nous jugeons important aussi d'intégrer dans ce plan d'action global autant les acteurs qui œuvrent dans les aspects « communautaires » que ceux qui œuvrent plus directement dans les domaines scolaires et éducationnels. À titre d'exemple, il est évident que l'article 23 de la *Charte* engage davantage les acteurs qui relèvent des pouvoirs provinciaux et territoriaux dans le domaine de l'éducation. Vouloir restreindre les ressources gouvernementales et les énergies des acteurs dans ce domaine aurait à plus ou moins long terme des effets pervers ; comme nous l'avons amplement souligné, les effectifs scolaires diminuent progressivement au point où certaines écoles se vident. Des domaines autres que le scolaire, notamment [137] le préscolaire, le postsecondaire et l'alphabétisation, sont tout aussi cruciaux pour la

---

<sup>233</sup> Cummins (1997).

survie à long terme des communautés francophones minoritaires. C'est pourquoi il importe d'insister sur une éducation « tout au long de la vie » et sur le besoin d'œuvrer « au-delà de l'article 23 ».

Une autre question susceptible d'être posée à l'égard d'un partenariat global est celle de savoir si la solution doit venir d'en haut (niveau national) ou d'en bas (le niveau local ou communautaire). Il s'agit, en fait, d'un faux débat, car le plan d'action doit être conçu dans la perspective d'un continuum. Le principe « *vision globale, actions locales* » utilisé par les mouvements écologistes s'applique entièrement à la cause de la francophonie minoritaire. Celle-ci doit se donner une « vision globale » partagée par tous les acteurs, et cette vision doit engager des « actions locales » à tous les paliers d'intervenants en fonction de leurs responsabilités et de leurs compétences respectives. L'inspiration de ces actions locales est guidée par la vision globale, mais l'énergie créative qui les dirige et les gouverne provient de chacun des partenaires. Un partenariat national n'empêche pas la mise en œuvre de partenariats provinciaux entre les partenaires de l'éducation et les partenaires communautaires (ex. : le *Réseau d'appui aux ayants droit* créé récemment au Nouveau-Brunswick), ni ne fait échec à l'existence de partenariats famille-école-communauté sur le plan local. Au contraire, un partenariat global s'appuie sur un pouvoir de collaboration qui permet un partage de ressources et une plus grande synergie des actions tout en respectant les juridictions particulières des parties et des paliers de responsabilité.

## ***6. Un investissement de ressources suffisantes***

[Retour à la table des matières](#)

Le meilleur plan d'action qu'on puisse concevoir n'aura pas les effets désirés si celui-ci n'est pas appuyé par les ressources humaines et financières requises. Il serait prématuré ici de vouloir identifier ces ressources et d'en déterminer les coûts. Conformément à la philosophie du plan de collaboration globale proposé ci-dessus, énergie, information et ressources peuvent provenir de sources variées et complémentaires, mais nous pensons, comme nous le verrons dans les chapitres 5 et 6, que ce plan d'action engage une responsabilité centrale du gouvernement fédéral.

[138]

Il existe déjà plusieurs sources d'appui du gouvernement fédéral <sup>234</sup>, mais la structure de gouverne et la mise en œuvre des actions qui découlent des responsabilités fédérales ne semblent pas produire le leadership, la mobilisation et la synergie requises pour assister les minorités dans la lutte contre l'érosion des communautés.

Il importe aussi de bien définir le caractère « réparateur » de l'article 23 et de déterminer les ressources requises pour pallier aux erreurs du passé. Tel que nous le précisons plus loin, l'équité n'implique pas nécessairement une égalité de ressources, mais plutôt les ressources requises pour atteindre l'égalité des résultats. De plus, sans avoir fait une analyse des ressources présentement investies par le gouvernement dans l'appui aux langues officielles, il nous semble d'importance capitale de faire la distinction, dans une distribution équitable des ressources, d'une part entre l'appui à une langue première et celui à une langue seconde, c'est-à-dire entre un droit et un privilège et, d'autre part, entre une langue de faible vitalité fortement menacée et une langue de forte vitalité moins menacée. D'ailleurs, dès 1968, la Commission Laurendeau-Dunton, compte tenu de leur forte vitalité, reconnut que « à plus d'un titre (...), les anglophones du Québec ne sauraient être considérés vraiment comme une minorité. <sup>235</sup> » En toute justice, toutefois, il faut reconnaître que la loi 101 au Québec, qui a maintenant 25 années d'application, <sup>236</sup> a eu pour effet d'accroître l'emprise du Québec francophone sur sa destinée et de diminuer, à certains égards, la vitalité ethno linguistique de la communauté anglophone <sup>237</sup>.

Dans le prochain chapitre, les principaux éléments et les défis d'une éducation « tout au long de la vie » feront l'objet d'une justification juridique.

---

<sup>234</sup> Voir Cardinal et Hudon (2001) pour une excellente description de celles-ci.

<sup>235</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Livre II L'éducation* (1968, p. 28).

<sup>236</sup> Bouchard et Bourhis (2002).

<sup>237</sup> Helly (2002) ; Caldwell (2002).

[139]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Chapitre 5

---

# Au-delà de l'article 23 de la Charte : le rôle des provinces et du gouvernement fédéral et le besoin d'un partenariat pancanadien

### ***1. Introduction***

[Retour à la table des matières](#)

« Langue et culture françaises vivront au Canada dans la mesure où les conditions leur permettront d'être vraiment présentes et créatrices »<sup>238</sup>. C'est sur l'énoncé de cette exigence que se termine le volume introductif du Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et c'est en y faisant écho que nous aimerions interpeller l'ensemble de la francophonie canadienne et les divers intervenants gouvernementaux afin que soit mis en œuvre de façon complète l'article 23 de la *Charte* et que s'opère une complétude institutionnelle qui en assurera la raison d'être et le recours à long terme, et qui, par voie de conséquence, favorisera l'épanouissement des communautés francophones et acadiennes.

---

<sup>238</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Introduction générale, Livre I Les langues officielles*, Ottawa, 1967 à la p. 152 [ci-après *Commission Laurendeau-Dunton, Livre I*].

[140]

Or, dans le contexte que nous venons d'évoquer, se pose dès lors la question des fondements juridiques et constitutionnels d'un tel projet, fondé sur un principe d'égalité réelle des communautés de langues officielles. Or, selon nous, un tel projet s'inscrit dans la logique de l'interprétation qu'a donnée la Cour suprême du Canada aux droits linguistiques, et plus particulièrement à ceux contenus dans les articles 23 et 16 de la *Charte* <sup>239</sup>, et ce, dans le respect du principe constitutionnel de la protection des droits des minorités et de l'obligation de fiduciaire qui incombe, selon nous, au gouvernement fédéral. D'ailleurs, comme nous le verrons, les différentes dispositions constitutionnelles en cause engagent tant la responsabilité des gouvernements fédéral et provinciaux que celle des communautés, des commissions scolaires et des parents francophones.

## ***2. L'article 23 de la Charte***

[Retour à la table des matières](#)

Tout travail de mise en œuvre complète de l'article 23 nécessite, il convient de le répéter, un partenariat global ; il ne fait cependant aucun doute que ce travail s'intègre parfaitement dans les jalons posés par l'interprétation judiciaire donnée à cet article. En fait, cette interprétation porte en filigrane la nécessité pour les communautés francophones et acadiennes de prendre en main leur gestion, l'identification de leur mission éducative et la prise en charge de leur curriculum, ainsi que l'obtention des structures et des services permettant d'offrir aux élèves de la minorité un enseignement de qualité

---

<sup>239</sup> En la matière, nous sommes pleinement conscients qu'un débat a actuellement cours concernant l'utilisation du paragraphe 24(1) de la *Charte* pour obtenir d'un tribunal compétent une réparation juste et convenable pour la violation ou la négation des droits linguistiques contenus dans la *Charte*. À ce sujet, nous tenons à souligner que ce travail vise l'égalité réelle des collectivités de langues officielles dans l'optique d'une collaboration de la part de l'ensemble des différents intervenants et, par conséquent, n'abordera pas cette question de la réparation juste et convenable dans les circonstances.

égale à celui dont bénéficie la majorité et un accès égal à cet enseignement dans leur langue.

De plus, comme nous le verrons dans la partie 3 de ce chapitre, renforcée par le principe de la protection des droits des minorités, cette interprétation conduit directement au droit à des services [141] éducatifs au préscolaire qui doivent comprendre, à la fois, nous l'avons vu, des services d'appui à la langue française pendant toute la durée du préscolaire, dont des garderies francophones situées dans le cadre institutionnel de l'école et une structure d'accueil favorable à l'intégration des enfants des ayants droit ayant des compétences linguistiques limitées en français.

*La Charte canadienne des droits et libertés* est entrée en vigueur en 1982 et, par ce texte, ont été constitutionnalisés le statut officiel du français et de l'anglais au Canada ainsi que le principe d'égalité de ces deux langues officielles, statut et principe qui avaient été juridiquement énoncés une première fois, en 1969, dans la *Loi sur les langues officielles*. Ainsi, la *Charte* contient un ensemble de dispositions constitutionnelles, aux articles 16 à 23, qui vise ce principe d'égalité des deux langues officielles et dont la pierre angulaire est sans contredit l'article 23<sup>240</sup> qui dispose, en son paragraphe (3), que le droit reconnu aux ayants droit :

de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

- a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité ;
- b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Ces dispositions ont donné lieu à de nombreuses contestations judiciaires de la part des communautés francophones et acadiennes afin que leur soit reconnu en pratique le droit qu'elles énumèrent. À elle seule, au-delà d'un arrêt ayant trait à la situation particulière du

---

<sup>240</sup> *Mahé, supra* à la p. 350.

Québec <sup>241</sup>, la Cour suprême du Canada, le plus haut tribunal au pays, a eu l'occasion de se pencher à trois reprises sur ces dispositions de la Charte dans les arrêts *Mahé c. Alberta* <sup>242</sup>, *Renvoi relatif à [142] la Loi sur les écoles publiques (Man.)* <sup>243</sup> et *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard* <sup>244</sup>, confirmant chaque fois les droits de la minorité francophone face à des gouvernements provinciaux peu enclins à les leur reconnaître.

Or, pour être à même de constater le chemin parcouru et d'apprécier la distance à franchir pour assurer une mise en œuvre complète de l'article 23, examinons d'abord l'interprétation qu'en a donnée la Cour suprême et le contenu et les paramètres qu'elle lui a reconnus.

### 2.1. Les principes d'interprétation applicables

Il paraît opportun de rappeler, en premier lieu, certains principes d'interprétation fondamentaux en matière de droits linguistiques. Il est de jurisprudence constante que les dispositions de la *Charte* doivent être interprétées de façon large et libérale en examinant l'objet visé, et il ne fait maintenant plus de doute qu'il en est ainsi pour les droits linguistiques qui y sont garantis, la Cour suprême ayant récemment précisé que ceux-ci « doivent *dans tous les cas* être interprétés en fonction de leur objet, de façon compatible avec le maintien et l'épanouissement des collectivités de langue officielle au Canada. » <sup>245</sup>

Dans cette optique, la Cour suprême du Canada rappelle, dans l'arrêt *Beaulac*, « l'importance des droits linguistiques comme soutien des collectivités et de leur culture » et précise « la *nécessité* d'interpréter les droits linguistiques comme un outil essentiel au maintien et à la protection des collectivités de langues officielles là où ils s'appliquent » <sup>246</sup>. (C'est nous qui soulignons.)

<sup>241</sup> *Quebec Protestant School Boards, supra.*

<sup>242</sup> *Mahé, supra.*

<sup>243</sup> [1993] 1 R.C.S. 839 [ci-après *Renvoi manitobain de 1993*].

<sup>244</sup> [2000] 1 R.C.S. 3 [ci-après *Arsenault-Cameron*].

<sup>245</sup> R. c. *Beaulac*, *supra* au par. 25 ; *Arsenault-Cameron, supra* au par. 27.

<sup>246</sup> *Beaulac, supra* aux par. 17 et 25.

Dans un tel cadre d'interprétation, il faut relever le rôle crucial que joue l'article 23, puisque, dès son premier jugement sur la question, la Cour précise que non seulement cet article constitue [143] une composante de la protection constitutionnelle des langues officielles au pays, mais qu'il est en fait « la clé de voûte de l'engagement du Canada envers le bilinguisme et le biculturalisme. » <sup>247</sup>

En ce sens, là où le nombre le justifie, en accordant aux parents de la minorité linguistique le droit pour leurs enfants à un enseignement dans leur langue partout au pays, l'article 23 renferme, par son objet, « une notion d'égalité entre les groupes linguistiques des deux langues officielles du Canada » <sup>248</sup> : « il vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité. » <sup>249</sup>

L'allusion qui est faite ici à la culture est importante, car les droits linguistiques ne peuvent être dissociés de la culture véhiculée par la langue en question. Faisant partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle, la langue est plus qu'un simple moyen de communication ; elle est un moyen d'exprimer son identité culturelle <sup>250</sup>.

Cela dit, il ne faut pas oublier que l'article 23 a été conçu pour changer un statu quo déficient envers les minorités linguistiques des diverses provinces où la minorité linguistique est francophone. Ainsi, par-delà les luttes pour l'éducation en français qui ont été menées dans des provinces à majorité anglophone aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles et qui ont conduit à des accommodements et à une paix fragile, un fait demeure : les minorités francophones et acadiennes dans ces provinces n'étaient pas choyées, sinon dépourvues, du point de vue de l'enseignement dans leur langue à l'époque antérieure à l'entrée en vigueur de la *Charte*. En fait, nous l'avons vu, le second rapport de la Commission royale d'enquête en 1968 révélait que l'instruction en français s'y trouvait en

<sup>247</sup> *Mahé, supra* à la p. 350.

<sup>248</sup> *Ibid.*, à la p. 369.

<sup>249</sup> *Ibid.*, à la p. 362 ; *Renvoi manitobain de 1993, supra* à la p. 849.

<sup>250</sup> *Ford c. P.G. (Québec)*, [1988] 2 R.C.S. 712 aux p. 748-749 [ci-après *Ford*] ; *Mahé, supra* à la p. 362.



situation périlleuse, alors que l'admission aux écoles anglaises au Québec était florissante <sup>251</sup>.

[144]

À cet égard, l'objet de l'article 23 est également réparateur, particulièrement à l'extérieur du Québec, dans une perspective où, en principe, la qualité de l'éducation dispensée à la minorité devrait être égale à celle de la majorité <sup>252</sup> et que, de toute évidence, tel n'était pas le cas en 1982 lors de l'adoption de l'article 23, et tel n'est toujours pas le cas aujourd'hui. Ainsi, comme le mentionne fort à propos la Cour suprême, « l'histoire révèle que l'art. 23 était destiné à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle et à appliquer la notion de « partenaires égaux » des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation » <sup>253</sup>.

Autrement dit, pour les minorités francophones et acadiennes, l'article 23 vise à réparer des injustices passées pour faire de ces minorités des partenaires égaux en éducation. Ce dernier commentaire est particulièrement important dans un contexte où l'interprétation doit être compatible avec le maintien et l'épanouissement des collectivités de langues officielles et viser l'égalité des communautés de langues officielles.

Ainsi, tout compte fait, une interprétation fondée sur l'objet des droits conférés à l'article 23 repose sur le véritable objectif de cet article qui, en plus d'assurer à la minorité d'une province un *enseignement de qualité égale* à celui dispensé à la majorité <sup>254</sup>, permet « *de remédier à des injustices passées et d'assurer un accès égal à un enseignement de grande qualité dans sa propre langue* » <sup>255</sup>, dans des circonstances qui favoriseront le « mieux l'épanouissement et la préservation de la minorité linguistique francophone » <sup>256</sup>. (C'est nous qui soulignons.)

<sup>251</sup> *Commission Laurendeau-Dunton, Livre I, supra* aux p. 55 à 135.

<sup>252</sup> *Mahé, supra* à la p. 378.

<sup>253</sup> *Mahé, supra* à la p. 364 ; *Arsenault-Cameron, supra* au par. 26.

<sup>254</sup> *Mahé, supra* à la p. 378.

<sup>255</sup> *Arsenault-Cameron, supra* au par. 27.

<sup>256</sup> *Renvoi manitobain de 1993, supra* à la p. 850. Voir aussi : *Arsenault-Cameron, supra* au par. 51.

Devant pareil objet, conformément aux enseignements de la Cour suprême du Canada, il nous a paru important, dans les quatre chapitres précédents, de bien exposer le contexte historique et social [145] de la situation à corriger, notamment les raisons pour lesquelles le système actuel ne répond toujours pas aux besoins réels de la communauté minoritaire francophone, et ce, afin d'apprécier les circonstances qui favoriseront le mieux son développement et la mise en œuvre complète de l'article 23 <sup>257</sup>. De même, en respectant les exigences énoncées par le plus haut tribunal du pays, il nous faut maintenant voir comment un tel objet s'harmonise avec les termes choisis pour formuler le contenu des droits que garantit cet article <sup>258</sup>.

## 2.2. *Le contenu et les paramètres de l'article 23*

Compte tenu du libellé de l'article 23 précité, il est possible d'en résumer ainsi le contenu : il impose l'obligation aux provinces, là où le nombre le justifie, de dispenser l'instruction aux enfants de la minorité dans leur langue aux niveaux primaire et secondaire, tout en prévoyant également, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Ainsi, de façon plus précise, l'article 23, et plus particulièrement son paragraphe (3), prévoit à l'alinéa *a*) le droit à l'instruction dans la langue de la minorité linguistique d'une province lorsque le nombre le justifie, et l'alinéa *b*) précise, en fonction du même critère, que ce droit comprend le droit à des établissements d'enseignement de la minorité linguistique, soit la gamme supérieure d'exigences imposées par cette disposition <sup>259</sup>.

Autrement dit, pour les communautés francophones et acadiennes, en fonction d'un critère variable qui assure « à la minorité la plénitude de la protection que justifie son nombre » <sup>260</sup>, l'article 23, tel que

<sup>257</sup> *Arsenault-Cameron, supra* au par. 27.

<sup>258</sup> *Hunter c. Southam*, [1984] 2 R.C.S. 145 aux p. 155-156; / *R. c. Big M Drug Mart Ltd*, [1985] 1 R.C.S. 295 à la p. 34.

<sup>259</sup> *Mahé, supra* aux p. 365-367.

<sup>260</sup> *Mahé, supra* à la p. 366.

l'interprète la Cour suprême, protège : a) le droit à l'instruction en français, et ce, b) dans des établissements d'enseignement de langue française c) de la minorité.

[146]

Or, sur ce dernier point, comme ces établissements d'enseignement sont ceux *de la minorité*, c'est-à-dire qu'ils lui appartiennent, cela signifie que l'article 23 contient clairement un droit à la gestion et au contrôle par la minorité <sup>261</sup> qui doit être exercé, selon la Cour suprême, « par les parents visés par l'article 23 ou des personnes désignées par ces parents comme leurs représentants » <sup>262</sup>.

Cette dernière analyse du contenu de l'article 23 est fortement appuyée par son objet, qui est, fondamentalement, nous l'avons vu, la préservation et la promotion de la langue et de la culture de la minorité partout au pays. En ce sens, pour réaliser cet objet, il devient évident que le droit à la gestion et au contrôle pour les communautés francophones et acadiennes doit porter sur tous les aspects de l'éducation qui concernent ou qui touchent la langue et la culture. À cet égard, comme le dit si bien la Cour suprême du Canada :

[...] il est indispensable à cette fin que, dans chaque cas où le nombre le justifie, les parents appartenant à la minorité linguistique aient une certaine mesure de gestion et de contrôle à l'égard des établissements d'enseignement où leurs enfants se font instruire. Cette gestion et ce contrôle sont vitaux pour assurer l'épanouissement de leur langue et de leur culture. [...] En outre, comme l'indique le contexte historique dans lequel l'art. 23 a été adopté, les minorités linguistiques ne peuvent pas être toujours certaines que la majorité tiendra compte de toutes leurs préoccupations linguistiques et culturelles. Cette carence n'est pas nécessairement intentionnelle : on ne peut attendre de la majorité qu'elle comprenne et évalue les diverses façons dont les méthodes d'instruction peuvent influencer sur la langue et la culture de la minorité. <sup>263</sup>

Dans cette logique, un système d'instruction dans la langue de la minorité, pour répondre aux besoins des communautés minoritaires,

---

<sup>261</sup> *Mahé, supra* aux p. 369-373.

<sup>262</sup> *Ibid.*, à la p. 379.

<sup>263</sup> *Mahé, supra* aux p. 371-372.

impose aux provinces certains paramètres auxquels elles ne peuvent pas déroger si elles veulent satisfaire à leurs obligations constitutionnelles.

[147]

Ainsi, pour respecter l'objet et le caractère réparateur de l'article 23, « [i]l est **extrêmement important** que les parents de la minorité linguistique ou leurs représentants participent à la **détermination des besoins** en matière d'instruction et à l'établissement de structures et de services **qui répondent le mieux : possible** à ces besoins <sup>264</sup> ». (C'est nous qui soulignons et qui avons mis le texte en caractère gras.)

Or, toutes les provinces canadiennes ayant créé des conseils scolaires pour leurs minorités francophones, il revient maintenant à ceux-ci, selon la Constitution, de gérer et de contrôler cet aspect des décisions de la Cour suprême qui leur accorde de pleins pouvoirs sur tout ce qui concerne ou qui touche la langue et la culture. Dans cet esprit, la Cour a précisé, dès 1990, qu'au minimum, les représentants de la minorité linguistique au sein d'un conseil existant devaient

avoir le pouvoir exclusif de prendre des décisions concernant l'instruction dans sa langue et les établissements où elle est dispensée, notamment : a) les dépenses de fonds prévus pour cette instruction et ces établissements ; b) la nomination et la direction des personnes chargées de l'administration de cette instruction et de ces établissements ; c) *l'établissement de programmes scolaires* ; d) le recrutement et l'affectation du personnel, notamment des professeurs ; et e) la conclusion d'accords pour l'enseignement et les services dispensés aux élèves de la minorité linguistique <sup>265</sup>. (C'est nous qui soulignons.)

Rappelons qu'au dire de la Cour suprême, ces pouvoirs exclusifs de gestion sont un minimum, y compris dans les situations où le nombre des enfants des ayants droit n'est pas assez élevé pour donner droit à un conseil scolaire indépendant <sup>266</sup>.

Tous ces pouvoirs ont été jugés comme ayant un impact sur la langue et la culture de la minorité, mais selon nous, compte tenu de

---

<sup>264</sup> Renvoi manitobain de 1993, *supra* à la p. 362.

<sup>265</sup> *Mahé*, *supra* à la p. 377.

<sup>266</sup> *Ibid.*

l'importance d'un curriculum pédago-communautaire comme [148] nous l'avons vu au chapitre précédent, aucun ne va plus au cœur de l'identité des communautés francophones et acadiennes que celui de l'établissement de programmes scolaires.

### *2.2.1. La programmation scolaire*

À cet égard, nous tenons à rappeler que, conformément aux enseignements du plus haut tribunal au pays et en fonction du système éducationnel mis en place dans les différentes provinces, l'établissement de programmes scolaires doit relever exclusivement des représentants de la minorité linguistique qui composent les différents conseils scolaires francophones et acadiens. Or, cette obligation est conforme en tous points aux énoncés du chapitre précédent où il ressort très clairement que les communautés francophones et acadiennes doivent non seulement gérer leurs établissements d'enseignement, mais également prendre en main leur mission éducative et un curriculum pédago-communautaire qui permettra, entre autres, de développer une pédagogie du milieu minoritaire par laquelle les jeunes actualiseront leur plein potentiel d'apprentissage, assumeront leur identité et apprendront à devenir des citoyens du monde et à participer pleinement à l'épanouissement de leur communauté.

Dans cette optique, une gestion exclusive du curriculum scolaire est vitale, car elle peut permettre de profiter de cet outil fondamental pour l'épanouissement et pour l'identité de la communauté qui le développe selon ses besoins. Ainsi, selon la Cour suprême, une telle gestion est nécessaire parce que plusieurs questions en matière d'enseignement, dont celle des programmes d'études, « peuvent avoir des incidences sur les domaines linguistique et culturel. »<sup>267</sup> À cet égard, pour plus de clarté, elle ajoute :

Je tiens pour incontestable que la vigueur et la survie de la langue et de la culture de la minorité peuvent être touchées de façons subtiles mais importantes par les décisions sur ces questions. Pour ne donner qu'un seul exemple, la plupart des décisions relatives aux programmes d'études

---

<sup>267</sup> *Ibid.*, à la p. 372.

influent visiblement sur la langue et la culture des élèves de la minorité. <sup>268</sup>  
(C'est nous qui soulignons.)

[149]

D'ailleurs, il est très révélateur que dans l'arrêt *Arsenault-Cameron* <sup>269</sup>, en omettant de prendre en considération les besoins pédagogiques particuliers de la minorité et en substituant sa décision à celle qui relevait de la compétence exclusive du conseil scolaire de la minorité francophone de l'Île-du-Prince-Édouard, le ministre a contrevenu aux dispositions de l'article 23 <sup>270</sup>. Dans un tel cas, comme le dit la Cour :

[1]'utilisation de normes objectives pour évaluer les besoins des enfants de la minorité linguistique principalement par référence aux besoins pédagogiques des enfants de la majorité linguistique, ne tient pas compte des exigences particulières des titulaires des droits garantis par l'art. 23. [...] Ce qui semblait logique pour la communauté linguistique minoritaire et sa commission ne l'était pas pour le ministre parce que les besoins n'étaient pas compris de la même manière. Le fait qu'il n'était pas nécessaire de répondre aux exigences pédagogiques de la minorité de la même manière qu'à ceux de la majorité ne semble pas avoir été un facteur dans la décision du ministre. <sup>271</sup>

---

<sup>268</sup> *Ibid.*, à la p. 372.

<sup>269</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra*.

<sup>270</sup> Autrement dit, selon les faits propres à cette cause, le ministre ne pouvait pas décider, à sa guise, de refuser la décision de la commission scolaire francophone de construire une école à Summerside et y substituer le transport scolaire dans une communauté située à une trentaine de kilomètres. Ce faisant, il fournissait « un exemple parfait de l'insouciance que peuvent avoir les membres de la majorité relativement aux besoins de la minorité linguistique. Lorsque le ministre a appliqué une norme provinciale à la question du transport, il n'a pas compris que pour les membres de la minorité, le choix était entre le voyage quotidien et l'assimilation dans une école locale anglophone. » (M. Cousineau, « Survol des droits linguistiques : enfin de vrais droits linguistiques au Canada » (2000-2001) 32 *Rev. dr. Ottawa* 117 à la p. 134).

<sup>271</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra* aux par. 31 et 49.

À cet égard, comme le signalait le rapport de la Commission Laurendeau-Dunton, dans un passage cité et approuvé dans l'arrêt *Mahé*, les « écoles sont indispensables à l'épanouissement des deux langues et des deux cultures officielles [...] *il s'agit de dispenser aux* [150] *membres de la minorité un enseignement qui convienne particulièrement à leur identité linguistique et culturelle...* » <sup>272</sup>. (C'est nous qui soulignons.)

Somme toute, en tenant compte du fait que le droit conféré doit être interprété d'une façon réparatrice et reconnaissant que les réponses aux questions devraient en bonne logique être formulées en fonction de ce *qui favorisera le mieux* l'épanouissement et la préservation de la minorité linguistique francophone dans une province <sup>273</sup>, force est de conclure qu'il y a obligation juridique d'établir une programmation scolaire qui relève du contrôle exclusif des ayants droit ou de leurs représentants. Comme le fait observer M.A. Green, en analysant la décision *Mahé*, dans un passage auquel, d'ailleurs, la Cour suprême a souscrit dans le *Renvoi manitobain de 1993* : « [Traduction] La Cour a admis que l'on ne peut attendre de la majorité qu'elle comprenne et évalue les diverses façons dont les méthodes d'instruction peuvent influencer sur la langue et la culture de la minorité » <sup>274</sup>.

### 2.2.2. *L'accès égal à une éducation de qualité égale*

<sup>272</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Livre II L'éducation*, Ottawa, 1968 au par. 44 ; *Mahé*, *supra* à la p. 362. À cet égard, il est intéressant de souligner que dans *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 53, tout en reconnaissant l'intérêt légitime d'une province dans le contenu et les normes qualitatives des programmes d'enseignement, la Cour suprême a précisé qu'elle peut uniquement « imposer des programmes dans la mesure où ceux-ci n'affectent pas de façon négative les préoccupations linguistiques et culturelles légitimes de la minorité. »

<sup>273</sup> *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* aux p. 850-851 ; *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 51.

<sup>274</sup> M.A. Green, « The Continuing Saga of Litigation : Minority Language Instruction » (1990-1991), 3 *Education & Law Journal* 204 aux p. 211 et 212 ; *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* à la p. 851.

Cela dit, si on se rappelle que l'article 23, pour remédier aux injustices passées, a pour objet d'assurer un accès égal à un enseignement de qualité égale à celui dispensé à la majorité, et ce, dans des circonstances qui favoriseront le mieux l'épanouissement et la [151] préservation de la minorité linguistique francophone <sup>275</sup>, il devient évident que les communautés francophones et acadiennes ont droit à des services et des structures distincts d'une qualité à tout le moins équivalente à celle des services et structures de la majorité. Ainsi, non seulement ces services et ces structures doivent-ils être distincts pour créer un espace francophone dans lequel peuvent s'épanouir les enfants des communautés francophones et acadiennes, ils doivent aussi être d'un accès et d'une qualité équivalant à ceux de la majorité pour respecter le contenu et l'objet du droit reconnu à l'article 23.

En ce qui a trait au premier volet de ce dernier énoncé, le droit à un espace francophone distinct ressort clairement des trois décisions de la Cour suprême qui ont été rendues jusqu'à maintenant sur le sujet. Nous avons précédemment mentionné que, dans l'arrêt *Mahé*, la Cour reconnaît que les établissements d'enseignement doivent « appartenir » à la minorité linguistique et que celle-ci doit en avoir la gestion et le contrôle <sup>276</sup>. Or, cela étant, dans le *Renvoi manitobain de 1993*, la Cour aborde de front la question des structures et des services distincts et vitaux en matière éducationnelle, qui permettent aux enfants de la minorité de vivre et de s'épanouir en français :

---

<sup>275</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra* aux par. 27 et 51 ; *Renvoi manitobain*, *supra* à la p. 850.

<sup>276</sup> *Mahé*, *supra* à la p. 370. Voir aussi : *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* à la p. 854.



[S]’il faut que les « établissements d’enseignement de la minorité », comme l’indique l’arrêt *Mahé*, « appartiennent » de façon significative aux parents visés à l’art. 23 au lieu d’être simplement « pour » les parents en question, il est raisonnable qu’ils exercent une certaine mesure de contrôle sur les locaux où l’instruction est offerte. Comme des locaux doivent avoir des limites précises pour être placés sous le contrôle du groupe linguistique minoritaire, il semblerait s’ensuivre un droit à des établissements dans des lieux physiques distincts. Comme l’a affirmé le juge Twaddle de la Cour d’appel (à la p. 112) :

« [Traduction] Pour être ceux « de la minorité », les établissements devraient être, dans la mesure du possible, distincts par rapport à ceux dans lesquels l’instruction en anglais est offerte. Je ne mets [152] pas en doute l’importance du milieu dans le domaine de l’éducation. Les élèves de langue française devraient vivre en français dans la cour de récréation, à l’occasion des activités hors-programme ainsi que dans la classe. Le français devrait être la langue utilisée dans le cadre de l’administration et du fonctionnement de l’établissement, y compris l’affichage. »

Cette conclusion est également compatible avec la reconnaissance du fait que les écoles de la minorité jouent un rôle utile à la fois comme centres culturels et comme établissements d’enseignement. Bien que notre Cour, dans l’arrêt *Mahé*, n’ait pas explicitement parlé de lieux physiques distincts dans son examen des écoles comme centres culturels, il semble raisonnable de déduire qu’il faut un certain degré de démarcation dans les lieux physiques pour que ces écoles s’acquittent bien de ce rôle. À mon avis, l’ensemble des objectifs de l’art. 23 énoncés dans l’arrêt *Mahé* appuient cette conclusion. <sup>277</sup>

Dans cette optique, la Cour reconnaît les avantages additionnels d’un milieu de vie distinct pour la minorité : « Il convient de remarquer en outre que les écoles de la minorité servent elles-mêmes de centres communautaires qui peuvent favoriser l’épanouissement de la culture de la minorité linguistique et assurer sa préservation. Ce sont des lieux de rencontre dont les membres de la minorité ont besoin, des locaux où ils peuvent donner expression à leur culture. » <sup>278</sup>

De même, les structures et les services de la minorité qui ont trait à l’instruction dans sa langue doivent être, nous l’avons dit, d’un accès et d’une qualité égale à ceux de la majorité, sans quoi leur absence ou leur piètre qualité risque fort de constituer une invitation à choisir les

<sup>277</sup> Renvoi manitobain de 1993, *supra* aux p. 854-855.

<sup>278</sup> *Mahé*, *supra* à la p. 363 ; Renvoi manitobain, *supra* à la p. 849.

établissements d'enseignement de la majorité à l'encontre de l'objet de l'article 23 et de son caractère réparateur. En ce sens, par exemple, des services et des programmes scolaires inadaptés à la réalité francophone minoritaire n'ont pas leur place, pas plus d'ailleurs que des écoles délabrées sans gymnase ni laboratoire ou, encore, disposant de manuels et d'équipements désuets.

[153]

Autrement dit, la Cour en vient à conclure que, sous réserve des considérations pédagogiques et financières <sup>279</sup>, l'article 23 comporte, d'une part, un droit général à un milieu de vie éducatif distinct qui comprend, d'autre part, des structures et des services d'enseignement égaux en accès et en qualité à ceux de la majorité.

Ainsi, somme toute, pour réparer les injustices du passé et s'assurer qu'elles ne se répètent plus, « il faut éviter toutes dispositions et structures qui portent atteinte, font obstacle ou ne répondent tout simplement pas aux besoins de la minorité » <sup>280</sup> et il faut absolument respecter les besoins pédagogiques des communautés francophones et acadiennes <sup>281</sup> et leur pouvoir exclusif de gestion eu égard à tout ce qui touche ou à tout ce qui concerne leur langue et leur culture.

---

<sup>279</sup> Ces éléments sont ceux qui doivent être tenus en ligne de compte dans le cadre de la justification par le nombre aux termes de l'article 23. Comme l'a dit la Cour suprême dans *Mahé, supra* à la p. 384, « À mon sens, le chiffre pertinent aux fins de l'art. 23 est le nombre de personnes qui se prévaudront en définitive du programme ou de l'établissement envisagés. Il sera normalement impossible de connaître le chiffre exact, mais on peut en avoir une idée approximative en considérant les paramètres dans lesquels il doit s'inscrire - la demande connue relative au service et le nombre total de personnes qui pourraient éventuellement se prévaloir du service. La justification par le nombre requiert, en général, la prise en considération de deux facteurs pour déterminer les exigences de l'art. 23 : (1) les services appropriés, en termes pédagogiques, compte tenu du nombre d'élèves visés; et (2) le coût des services envisagés ».

<sup>280</sup> *Renvoi manitobain de 1993, supra* à la p. 863.

<sup>281</sup> *Arsenault-Cameron, supra* aux p. 31 et 49.

### 2.2.3. L'égalité réelle et le financement

Dans le contexte de ce qui précède, il importe de signaler que ce pouvoir de gestion n'existe pas en vase clos. Pour l'exercer et arriver à réaliser comme il se doit l'objet de l'article 23, les parents visés par cet article ou leurs représentants doivent en recevoir les moyens, c'est-à-dire les ressources humaines, financières et institutionnelles qui s'imposent. En d'autres termes, ce qui a été dit au sujet du droit à la gestion exclusive de la programmation scolaire qui touche [154] l'identité des communautés francophones et acadiennes et de ce que nous appellerons, pour les besoins de la cause, le droit à un espace francophone distinct et égalitaire, nécessite un financement adéquat <sup>282</sup> sur les fonds publics provinciaux afin de faire de ces communautés de véritables bénéficiaires de l'article 23 <sup>283</sup> et de vrais partenaires égaux en éducation.

Ce dernier énoncé nous permet de constater que l'élément clé, c'est l'égalité réelle. Cette constatation n'a rien pour surprendre quand on sait que, dès 1990, le plus haut tribunal du pays a précisé que l'article 23, en établissant un code complet régissant les droits à l'instruction dans la langue de la minorité, renferme une notion d'égalité entre les groupes linguistiques des deux langues officielles du Canada <sup>284</sup>. À cet égard, compte tenu de son caractère réparateur, cet article ne vise aucunement à renforcer le statu quo en adoptant une conception formelle de l'égalité qui consisterait à traiter de la même manière les groupes majoritaires et minoritaires de langues officielles <sup>285</sup>.

Dans cette ligne de pensée, ce n'est pas sans raison que l'arrêt *Arsenault-Cameron* précise très clairement que « [1]'article 23 repose sur la prémisse que l'égalité réelle exige que les minorités de langues officielles soient traitées différemment, si nécessaire, suivant leur

---

<sup>282</sup> Cette expression est tirée de *Mahé, supra* à la p. 376.

<sup>283</sup> *Ibid.*, au par. 29.

<sup>284</sup> *Mahé, supra* à la p. 369.

<sup>285</sup> *Arsenault-Cameron, supra* au par. 31. Voir aussi : *Mahé, supra* à la p. 378.

situation et leurs besoins particuliers, afin de leur assurer un niveau d'éducation équivalent à celui de la majorité de langue officielle. » <sup>286</sup>

Ainsi, la forme précise du système d'éducation fourni à la minorité n'a pas à être identique à celle du système fourni à la majorité, puisque « [l]es situations différentes dans lesquelles se trouvent diverses écoles, de même que les exigences de l'enseignement dans la langue de la minorité rendent une telle exigence peu pratique et peu souhaitable. » <sup>287</sup>

[155]

Dans une telle optique, compte tenu de la situation à corriger pour faire des communautés francophones et acadiennes des partenaires réellement égaux en éducation, il tombe sous le sens que les moyens dont il faut disposer sont importants, particulièrement durant les premières années de démarrage d'un plan global visant une égalité réelle. Or, quoique la Cour suprême n'ait jamais eu à se pencher directement sur la question du financement nécessaire pour en arriver à une telle égalité réelle au regard de l'article 23, elle a tout de même souligné qu'il pourrait être justifié, en certaines circonstances, que les établissements d'enseignement de la minorité linguistique reçoivent proportionnellement un montant supérieur par élève à celui versé aux écoles de la majorité <sup>288</sup>. Un tel raisonnement s'inscrit parfaitement dans la logique d'une égalité réelle qui exige, le cas échéant, que l'on traite différemment les minorités de langues officielles, en fonction de leur situation et de leurs besoins particuliers, pour qu'elles puissent profiter pleinement d'un niveau d'éducation équivalent à celui de la majorité de langue officielle <sup>289</sup>.

---

<sup>286</sup> *Arsenault-Cameron, supra* au par. 31.

<sup>287</sup> *Mahé, supra* à la p. 378.

<sup>288</sup> *Ibid.*, à la p. 378.

<sup>289</sup> *Arsenault-Cameron, supra* au par. 31.

### 2.2.4. Une obligation positive

Tout compte fait, il convient de rappeler l'importance des droits linguistiques comme soutien aux collectivités et à leur culture, tout en mettant l'accent sur la nécessité d'interpréter ces droits comme outil essentiel au maintien et à la protection des collectivités de langues officielles<sup>290</sup>. À cet égard, la jurisprudence sur le sujet établit que les provinces ont l'obligation positive d'assurer le respect des droits linguistiques reconnus à l'article 23<sup>291</sup>.

Dans ce contexte, la Cour suprême a tenu à préciser à maintes reprises qu'elle ne voulait pas prescrire précisément le genre de texte législatif que les gouvernements provinciaux doivent adopter pour s'acquitter de leurs obligations constitutionnelles, ces gouvernements [156] continuant à avoir un intérêt légitime et un rôle dans le contenu et les normes provinciales compatibles avec l'article 23<sup>292</sup>. À ce sujet, dans l'arrêt *Mahé*, elle affirme ce qui suit :

le gouvernement devrait disposer du pouvoir discrétionnaire le plus vaste possible dans le choix des moyens institutionnels dont il usera pour remplir ses obligations en vertu de l'art. 23. Les tribunaux devraient se garder d'intervenir et d'imposer des normes qui seraient au mieux dignes de Procuste, sauf dans les cas où le pouvoir discrétionnaire n'est pas exercé du tout, ou l'est de façon à nier un droit constitutionnel.<sup>293</sup>

Cette citation nous fait prendre conscience que le pouvoir d'appréciation que possède un gouvernement provincial en la matière est limité par les questions qui touchent et qui concernent la langue et la culture de la minorité. Par exemple, les questions qui ont une

<sup>290</sup> *Beaulac*, *supra* aux par. 17 et 25.

<sup>291</sup> *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* à la p. 859 ; *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 52.

<sup>292</sup> *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* à la p. 860 ; *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 54 ; *Mahé*, *supra* à la p. 376.

<sup>293</sup> *Mahé*, *supra* à la p. 393.

incidence sur l'assimilation constituent très clairement un facteur à considérer dans l'exercice de ce pouvoir <sup>294</sup>.

Par ailleurs, dans un contexte où l'on cherche un système éducatif qui favorisera « le mieux l'épanouissement et la préservation de la minorité linguistique francophone dans la province » <sup>295</sup>, se pose la question des priorités et de leur détermination. Or, pour la Cour suprême, « [i]l est évident qu'il doit s'agir des priorités de la communauté minoritaire parce que la détermination de ces priorités est au cœur même de la gestion et du contrôle conférés par l'art. 23 aux titulaires de droits linguistiques minoritaires et à leurs représentants légitimes. » <sup>296</sup> À cet égard, « [u]ne autre considération importante est que l'art. 23 était destiné en partie à protéger la minorité contre l'effet des mesures adoptées pour répondre aux besoins de la majorité. Il est donc évident que les parents de la minorité linguistique et leurs représentants sont les mieux placés pour identifier les besoins locaux » <sup>297</sup>.

[157]

### ***3. Le principe de la protection des minorités***

[Retour à la table des matières](#)

Une telle interprétation de l'article 23 a d'autant plus de valeur qu'elle est conforme au respect du principe de la protection des droits des minorités. Dans le *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, dans un langage clair et puissant, la Cour suprême a explicitement reconnu que ce principe de la protection des droits des minorités, au nombre desquels sont compris les droits linguistiques, fait partie des principes directeurs non écrits qui sous-tendent notre ordre constitutionnel et qui, à tout le moins, influencent l'application et l'interprétation de notre Constitution <sup>298</sup>. En ce sens, elle écrit dans ce renvoi qu'une

<sup>294</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra* par. 50.

<sup>295</sup> *Ibid.*, au par. 51 ; *Renvoi manitobain de 1993*, *supra*.

<sup>296</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 51.

<sup>297</sup> *Ibid.*, au par. 57.

<sup>298</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, [1998] 2 R.C.S. 217 aux par. 74, 79 et 81.

« constitution peut chercher à garantir que des groupes minoritaires vulnérables bénéficient des institutions et des droits nécessaires pour préserver et promouvoir leur identité propre face aux tendances assimilatrices de la majorité. » <sup>299</sup>

La Cour suprême du Canada a également reconnu que les principes non écrits, en plus d'inspirer et de nourrir la Constitution, peuvent également imposer, en eux-mêmes, des obligations constitutionnelles. Ainsi, tout en reconnaissant que des concepts non écrits ne doivent pas être transposés librement dans un régime constitutionnel qui a mené à l'adoption d'une constitution écrite <sup>300</sup>, elle a maintes fois reconnu que des principes fondamentaux non écrits font partie intégrante de la Constitution, ayant un plein effet juridique et donnant lieu, en certaines circonstances, à des obligations juridiques importantes qui lient à la fois les gouvernements et les tribunaux <sup>301</sup>.

[158]

Quoique tous acceptent qu'un principe non écrit sous-jacent à la Constitution puisse aider à interpréter cette dernière <sup>302</sup>, un débat porte

<sup>299</sup> *Ibid.*, au par. 74.

<sup>300</sup> *New Brunswick Broadcasting Co. c. Nouvelle-Écosse (Président de l'Assemblée législative)*, 1 R.C.S. 319 à la p. 376 (ci-après *New Brunswick Broadcasting*) ; *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* au par. 53 ; *Renvoi relatif à la rémunération des juges de la Cour provinciale de l'Î.-P.-É.*, [1997] 3 R.C.S. 3 au par. 93 et 104 (ci-après *Renvoi relatif aux juges de la Cour provinciale*). Voir aussi : *Succession Eurig (Re)*, [1998] 2 R.C.S. 565 au par. 66 (le juge Binnie).

<sup>301</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* au par. 54. Voir aussi : *New Brunswick Broadcasting Co.*, *supra* à la p. 376 ; *Succession Eurig (Re)*, *supra* au par. 66 (le juge Binnie) ; *Renvoi relatif aux juges de la Cour provinciale*, *supra* au par. 90. ; *Renvoi relatif aux droits linguistiques au Manitoba*, [1985] 1 R.C.S. 721 [*Renvoi manitobain de 1985*] ; *Renvoi relatif au rapatriement de la Constitution*, [1981] 1 R.C.S. 753 aux p. 844-855 ; *Reference re Alberta Legislation*, [1938] R.C.S. 100, confirmé par [1938] 3 W.W.R. 337 (C.P.).

<sup>302</sup> Voir par exemple : *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* ; *La-londe c. Ontario (Commission de restructuration des services de santé)*, [2001] O.J. n° 4768 [ci-après Montfort] ; *Charlebois c. Mowat et ville de Moncton*, [2001] A.N.-B. n° 480 ; *Cousineau*, *supra* ; R. Elliott, « References, Structural Argumentation and the Organizing Principles of Canada's Constitution » (2001) 80 R. du B. can. 67 ; P. Monahan, « The Public Policy Role of the Supreme Court of Canada in the Secession Reference » (1999) 11 Rev. Nat. Dr. Const. 65.

actuellement sur l'étendue de la force normative puissante que peut avoir un principe comme celui de la protection des droits des minorités. En fait, sur le fondement du rôle respectif du législatif et du judiciaire, certains s'opposent à ce qu'un principe non écrit ait une pleine valeur juridique pouvant limiter ou forcer, en soi, indépendamment de tout texte constitutionnel, l'action gouvernementale.

Cependant, même les opposants à une pleine valeur juridique normative des principes constitutionnels non écrits semblent reconnaître que ces derniers peuvent légitimement servir à combler les vides des dispositions expresses par « implication nécessaire » d'un texte constitutionnel <sup>303</sup>. Ce point de vue est conforme à un passage de la Cour suprême à ce sujet où elle déclare que les tribunaux sont invités « à transformer ces principes en prémisses d'une thèse constitutionnelle qui amène à *combler les vides* des dispositions expresses du texte constitutionnel » <sup>304</sup>. (C'est nous qui soulignons.)

Cette façon de faire a d'ailleurs été très bien expliquée dans la décision portant sur l'hôpital Montfort, dans laquelle la Cour d'appel de l'Ontario a précisé ce qui suit :

[159]

Même s'ils ne sont pas expressément énoncés dans le texte de la Constitution, ces droits ressortent du texte lorsqu'il est compris et interprété dans son contexte juridique, historique et politique complet et approprié. Employés de cette manière, les principes non écrits ou structurels permettent aux tribunaux de dégager tout le sens de la Constitution et d'étoffer ses dispositions, comme l'explique le juge en chef Lamer dans le Renvoi relatif aux juges provinciaux à la p. 69, même au point d'autoriser les tribunaux à « combler les lacunes des termes exprès du texte constitutionnel » <sup>305</sup>.

Selon cette interprétation, la force normative puissante d'un principe non écrit entrerait en vigueur uniquement pour combler le vide d'un

<sup>303</sup> Voir : Elliott, *supra* aux p. 83-86.

<sup>304</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* au par. 53. Voir aussi : *Renvoi relatif aux juges de la Cour provinciale*, *supra* au par. 104.

<sup>305</sup> *Montfort*, *supra* au par. 119.



texte écrit dans la mesure nécessaire à donner plein effet à la disposition constitutionnelle en cause <sup>306</sup>.

Or, dans le cas qui nous intéresse, ce débat a une importance toute relative étant donné que nous ne cherchons simplement qu'à combler un vide par implication nécessaire dans le texte de l'article 23 de la *Charte*, qui ne reconnaît explicitement qu'un droit à l'instruction aux enfants des ayants droit aux niveaux primaire et secondaire sans prévoir les services nécessaires de garde et d'accueil au préscolaire.

Ainsi, à notre avis, dans l'esprit du texte de la Constitution qui veut permettre un accès égal aux enfants de la minorité linguistique aux niveaux primaire et secondaire, il est clair que le principe de la protection doit servir à combler ce vide dans l'article 23, qui n'a pas explicitement prévu le préscolaire pour que se réalise pleinement l'objet de cet article 23. Autrement dit, dans le cadre d'une constitution écrite qui vise l'égalité réelle dans la qualité de l'enseignement et dans son accès entre des partenaires égaux, et ce, pour réparer les injustices du passé qui font en sorte qu'aujourd'hui à peine la moitié des enfants des ayants droit sont inscrits [160] dans des établissements d'enseignement de la minorité francophone, il s'agit de toute évidence d'une des situations visées où il faut combler le vide du texte pour lui donner plein effet juridique. Une telle interprétation, loin de faire fi du texte de la Constitution, s'en inspire, s'en nourrit et s'inscrit dans sa logique par son objet et son histoire.

Précisons, d'ailleurs, qu'il serait également possible d'argumenter que le texte de l'article 23 n'a peut-être pas de vide à combler ou de lacune pour autant que l'on accepte que le droit à l'instruction au niveau primaire - lequel est explicitement prévu - comprend ce qu'il est convenu d'appeler le préscolaire (services de garde et d'accueil). Dans le cadre d'une égalité réelle, cela tombe sous le sens puisque les normes objectives de la majorité s'imposent difficilement aux besoins spécifiques d'une minorité qui pourrait bien avoir le dernier mot, en la matière, pour inclure dans le primaire le préscolaire, ayant gestion

---

<sup>306</sup> À cet égard, dans *Montfort, supra* au par. 119, on traduit la citation suivante du professeur Monahan, *supra* aux p. 75-77, pour qui « [Traduction] Le tribunal doit tenter de combler un vide en adoptant l'interprétation la plus conforme à la logique sous-jacente du texte existant, puis s'appuyer sur cette logique pour « compléter » le texte constitutionnel ».

exclusive sur les questions qui ont une incidence sur sa langue et sur sa culture. Si tel est le cas, le principe de la protection des droits des minorités vient à tout le moins renforcer cet argument.

#### ***4. L'article 16 de la Charte et la Loi sur les langues officielles***

[Retour à la table des matières](#)

Pour que se réalise pleinement le projet d'envergure qui a été élaboré dans le chapitre précédent et qui nécessite une complétude institutionnelle en éducation en langue française allant du préscolaire au postsecondaire en passant, entre autres, par la formation aux adultes, il ne fait aucun doute que le gouvernement fédéral doit intervenir. Ainsi, tout en reconnaissant la compétence exclusive des provinces en éducation, ce projet, par l'ampleur de ses ambitions et son objectif d'une égalité réelle entre les deux langues officielles et les deux cultures qu'elles représentent, présuppose la participation du gouvernement canadien, conformément à ses obligations constitutionnelles et quasi constitutionnelles.

[161]

##### *4.1 L'article 16 de la Charte*

À cet égard, l'article 16 de la *Charte* prévoit ce qui suit :

16(1) Le français et l'anglais sont les deux langues officielles du Canada ; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada.

[...]

(3) La présente charte ne limite pas le pouvoir du Parlement et des législatures de favoriser la progression vers l'égalité de statut ou d'usage du français et de l'anglais.

Cet article a été interprété une première fois en 1986 par la Cour suprême du Canada dans l'arrêt *Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick c. Association of Parents for Fairness in Education*<sup>307</sup>. La majorité avait décidé que, les droits linguistiques étant fondés sur des compromis politiques, ils devaient recevoir une interprétation restrictive, puis elle avait affirmé ce qui suit :

[l]'art. 16 de la *Charte* contient un principe d'avancement ou de progression vers l'égalité de statut ou d'usage des deux langues officielles. [...] il est très significatif que ce principe de progression soit lié au processus législatif mentionné au par. 16(3) où se trouve consacrée la règle énoncée dans l'arrêt *Jones c. Procureur général du Nouveau-Brunswick*, [1975] 2 R.C.S. 182 (pour qui les dispositions constitutionnelles sont un minimum et n'empêchent pas l'extension des droits linguistiques par le Parlement ou les législatures provinciales). Comme le processus législatif est, à la différence du processus judiciaire, un processus politique, il se prête particulièrement bien à l'avancement des droits fondés sur un compromis politique<sup>308</sup>.

Par contre, le juge Dickson, minoritaire dans cette décision, avait à bon droit retenu et utilisé une interprétation large, libérale et dynamique des droits linguistiques plutôt que l'interprétation restrictive de la majorité fondée sur la notion de compromis politique. [162] Il va sans dire que l'interprétation restrictive a depuis lors été très clairement rejetée dans les arrêts *Beaulac* et *Arsenault-Cameron*, dans lesquels la Cour a déclaré que

[d]ans la mesure où l'arrêt *Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick*, précité, aux pp. 579 et 580, préconise une interprétation restrictive des droits linguistiques, il doit être écarté. La crainte qu'une interprétation libérale des droits linguistiques fera que les provinces seront moins disposées à prendre part à l'expansion géographique de ces droits est incompatible avec la nécessité d'interpréter les droits linguistiques comme un outil essentiel au maintien et à la protection des collectivités de langues officielles là où ils s'appliquent<sup>309</sup>.

<sup>307</sup> [1986] 1 R.C.S. 549 [ci-après *Société des Acadiens*].

<sup>308</sup> *Société des Acadiens*, *supra* au par. 68.

<sup>309</sup> *Beaulac*, *supra* au par. 25. Voir aussi : *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 27.

Ainsi, quoique l'importance précise de l'article 16 de la *Charte* ait été sujet à débat quant à son caractère déclaratoire ou exécutoire <sup>310</sup>, il faut désormais reconnaître que son interprétation restreinte préconisée par la majorité dans *Société des Acadiens* est chose du passé grâce aux arrêts *Beaulac* et *Arsenault-Cameron*, et il est d'ores et déjà possible d'en dégager certains éléments jurisprudentiels très importants.

Ainsi, dans l'arrêt *Beaulac*, il a été reconnu que l'article 16 officialise le principe de l'égalité des deux langues officielles. Cela dit, il faut noter que cette égalité dont on parle n'a pas un sens plus restreint en matière linguistique et elle doit recevoir son sens véritable, la Cour suprême ayant déclaré que l'égalité réelle est la norme applicable en droit canadien <sup>311</sup>.

[163]

Or, ce faisant, la Cour avalise, à notre avis, les propos tenus par le juge Dickson dans l'arrêt *Société des Acadiens*, lequel avait précisé que le fait qu'il doit y avoir égalité de statut selon les termes de l'article 16 constitue un indice très révélateur de l'objet des garanties linguistiques de la *Charte* et milite en faveur d'une application généreuse de la *Charte* afin que cet objectif d'égalité puisse être atteint <sup>312</sup>.

Rappelons également que, pour ceux et celles qui voulaient croire, à l'instar de la majorité dans l'arrêt *Société des Acadiens*, que l'article 16 ne prévoit qu'un processus législatif de progression vers l'égalité des langues officielles au Canada officialisé explicitement au

<sup>310</sup> Voir par exemple : A. Tremblay, « Les droits linguistiques » dans Beaudoin et Tarnopolsky (éd.), *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), Montréal, Wilson & Lafleur, 559 ; J. Magnet, « The Charter's Official Languages Provisions : The Implications of Entrenched Bilingualism » (1982), 4 *Suprême Court L.R.* 163 ; *Société des Acadiens*, *supra* aux par. 132 et s. (le juge Wilson) ; A. Braën, « Les droits linguistiques » dans M. Bastarache (éd.), *Les droits linguistiques au Canada*, Yvon Blais, Montréal, 1986, 1 aux p. 46 et s. ; M. Bastarache, « Le principe d'égalité des langues officielles » dans M. Bastarache (éd.), *Les droits linguistiques au Canada*, Yvon Blais, Montréal, 1986, 519 (particulièrement à la p. 524) ; B. Pelletier, « Bilan des droits linguistiques au Canada » (1995) 55 : 4 R. du B. 611 (particulièrement à la p. 624) ; H. Brun et G. Tremblay, *Droit constitutionnel*, 3e éd., Yvon Blais, Cowansville (Québec), 1997, aux p. 820-821.

<sup>311</sup> *Beaulac*, *supra* au par. 22 ; *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 31.

<sup>312</sup> *Société des Acadiens*, *supra* aux par. 21-22.

paragraphe 16(3), la Cour suprême a clairement précisé dans l'arrêt *Beaulac* que ce paragraphe, tout en exprimant un objectif constitutionnel, n'épuise aucunement ni ne limite la portée de l'égalité des deux langues officielles au Canada prévue au paragraphe 16(1) <sup>313</sup>. D'ailleurs, pour plus de clarté, elle a ajouté que le paragraphe 16(1) « confirme l'égalité réelle des droits linguistiques constitutionnels qui existent à un moment donné. »

À cet égard, ayant rejeté cette notion de progression vers l'égalité des deux langues officielles pour le paragraphe 16(1), afin que l'égalité réelle dont on parle ait une signification, la Cour rappelle que « les droits linguistiques ne sont pas des droits négatifs, ni des droits passifs ; ils ne peuvent être exercés que si les moyens en sont fournis. Cela concorde avec l'idée préconisée en droit international que la liberté de choisir est dénuée de sens en l'absence d'un devoir de l'État de prendre des mesures positives pour mettre en application des garanties linguistiques » <sup>314</sup>.

[164]

D'ailleurs, sur ce dernier point, comme le dit si bien la majorité de la Cour suprême dans l'arrêt *Beaulac*, « [c]e principe d'égalité réelle a une signification. Il signifie notamment que les droits linguistiques de nature institutionnelle exigent des mesures gouvernementales pour leur mise en œuvre et créent, en conséquence, des obligations pour l'État ».

---

<sup>313</sup> Pour reprendre les mots de la Cour suprême, « Le principe de la progression n'épuise toutefois pas l'art. 16 qui reconnaît officiellement le principe de l'égalité des deux langues officielles du Canada (...). Je conviens que l'existence d'un compromis politique n'a aucune incidence sur l'étendue des droits linguistiques. L'idée que le paragraphe 16(3) de la *Charte*, qui a officialisé la notion de progression vers l'égalité des deux langues officielles du Canada exprimée dans l'arrêt *Jones*, précité, limite la portée du par. 16(1) doit également être rejetée. » (*Beaulac*, *supra* aux par. 22 et 24).

<sup>314</sup> *Beaulac*, *supra* au par. 20.

#### 4.2. *La Loi sur les langues officielles*

En ce sens, pour que ne soit pas lettre morte l'objet d'égalité réelle des deux langues officielles inscrit à l'article 16, le Parlement canadien a modifié en 1988 sa *Loi sur les langues officielles* <sup>315</sup> en précisant que son objet est :

- d'assurer le respect et l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais à titre de langues officielles du Canada dans les institutions fédérales ;
- d'appuyer le développement des minorités francophones et anglophones et, d'une façon générale, de favoriser, au sein de la société canadienne, la progression vers l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais ;
- de préciser les pouvoirs et les obligations des institutions fédérales en matière de langues officielles <sup>316</sup>.

Ce faisant, le Parlement a, entre autres, inséré dans cette loi l'article 41, qui prévoit que « [l]e gouvernement fédéral s'engage à favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada et à appuyer leur développement, ainsi qu'à promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne. »

Ainsi, conformément à ses obligations constitutionnelles prévues à l'article 16 de la *Charte*, par cet article 41, le gouvernement prend l'engagement ferme d'adopter des mesures pour appuyer, favoriser et promouvoir l'épanouissement des minorités francophones. D'ailleurs, cet engagement est pris en pleine connaissance [165] de cause, puisqu'au moment des délibérations du comité sénatorial sur le projet de loi à ce sujet, le secrétaire d'État du Canada de l'époque, l'honorable Lucien Bouchard, avait déclaré ce qui suit :

---

<sup>315</sup> L.C. 1988, c. 38.

<sup>316</sup> *Ibid.*, à l'art. 2.

L'article 41 énonce toute la portée des intentions gouvernementales. Il assigne au gouvernement fédéral l'obligation de favoriser l'épanouissement des minorités linguistiques, d'appuyer leur développement et de promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais. Cette notion d'épanouissement, c'est la première fois qu'on la retrouve dans un texte de loi. [...] Cet article, et tous ceux qui le soutiennent dans le projet de loi, confère une base législative à cet objectif que nous nous sommes fixé *d'une pleine participation des groupes linguistiques minoritaires à la vie de notre pays*.<sup>317</sup> (C'est nous qui soulignons.)

Une telle interprétation de l'article 41 est tout à fait conforme à celle qui doit s'appliquer aux droits linguistiques dans leur ensemble, puisqu'il ne faut pas oublier qu'ils doivent recevoir une interprétation large et libérale qui favorise le mieux le maintien et l'épanouissement de la communauté de langue officielle minoritaire et qui respecte le principe de la protection des droits des minorités.

Ce dernier commentaire est d'autant plus important en l'espèce que les droits reconnus dans la *Loi sur les langues officielles* ont une valeur quasi constitutionnelle. D'ailleurs, à ce sujet, la Cour suprême cite dans l'arrêt *Beaulac* un passage de l'arrêt *Viola* de la Cour d'appel fédérale ; cet arrêt, rendu à l'époque d'une interprétation restrictive des droits linguistiques fondée sur la notion de compromis politique, lui reconnaissait déjà cette valeur :

La *Loi sur les langues officielles* de 1988 n'est pas une loi ordinaire. Elle reflète à la fois la Constitution du pays et le compromis social et politique dont il est issu. Dans la mesure où elle est l'expression exacte de la reconnaissance des langues officielles inscrites aux paragraphes 16(1) et 16(3) de la *Charte canadienne des [166] droits et libertés*, elle obéira aux règles d'interprétation de cette *Charte* telles qu'elles sont définies par la Cour suprême du Canada. Dans la mesure, par ailleurs, où elle constitue un prolongement des droits et garantis reconnus dans la *Charte*, et de par son préambule, de par son objet défini en son article 2, de par sa primauté sur les autres lois établies en son paragraphe 82(1), elle fait partie de cette

---

<sup>317</sup> Comité spécial du Sénat sur le projet de loi C-72, 33e législature, 20 juillet 1988, repris dans R.B. Asselin, *L'article 41 de la Loi sur les langues officielles : portée, évolution et régime d'application*. Bibliothèque du Parlement, Direction de la recherche parlementaire, le 17 septembre 2001 à la p. 4.

catégorie privilégiée de lois dites quasi constitutionnelles qui expriment « certains objectifs fondamentaux de notre société » et qui doivent être interprétées de « manière à promouvoir les considérations de politique générale qui (les) sous-tendent. <sup>318</sup>

À cet égard, étant donné l'égalité réelle des deux langues officielles qui sous-tend l'article 41 et qui exige, selon les termes mêmes du plus haut tribunal au pays, des « mesures gouvernementales » et crée en conséquence des « obligations pour l'État » <sup>319</sup>, il ne fait aucun doute qu'il est du devoir du gouvernement fédéral de prendre des mesures positives afin de respecter ses obligations constitutionnelles et quasi constitutionnelles. Ainsi, comme le dit la Cour, les droits linguistiques « ne peuvent être exercés que si les moyens en sont fournis », et ce, en accord avec le droit international selon lequel l'État a le devoir « de prendre des mesures positives pour mettre en application des garanties linguistiques » <sup>320</sup>.

Or, l'article 42 de la *Loi sur les langues officielles* prévoit que c'est au ministre du Patrimoine canadien, en consultation avec les autres ministres fédéraux, que revient l'obligation de susciter et d'encourager la coordination de la mise en œuvre par les institutions fédérales de l'engagement prévu à l'article 41. D'ailleurs, l'article 43 dispose que, dans le cadre de cette mise en œuvre :

Le ministre du Patrimoine canadien *prend les mesures qu'il estime indiquées* pour favoriser la progression vers l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne, et, notamment, toute mesure : a) de nature à favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada et à appuyer leur développement ; [...] d) pour encourager et aider les [167] gouvernements provinciaux à favoriser le développement des minorités francophones et anglophones, et notamment [...] à leur permettre de recevoir leur instruction dans leur propre langue. (C'est nous qui soulignons.)

---

<sup>318</sup> *P.G. (Canada) c. Viola*, [1991] 1 C.F. 373 aux p. 386-387 et repris dans *Beaulac*, *supra* au par. 21.

<sup>319</sup> Ces expressions sont tirées de l'arrêt *Beaulac*, *supra* au par. 24.

<sup>320</sup> Ces mots sont tirés directement de *Beaulac*, *supra* au par. 20.



Dans la même veine, l'article 45 prévoit que :

tout ministre fédéral, désigné par le gouverneur en conseil peut procéder à des consultations et négociations d'accords avec les gouvernements provinciaux en vue d'assurer le plus possible, (...) compte tenu des besoins des usagers, la coordination des services fédéraux, provinciaux, municipaux, ainsi que ceux liés à l'instruction, dans les deux langues officielles.

#### *4.3. Une obligation de fiduciaire ou son équivalent*

Ainsi, en dépit de l'engagement ferme de prendre des mesures pour appuyer, favoriser et promouvoir l'épanouissement des minorités francophones en vertu de l'article 16 de la *Charte* et de l'article 41 de la *Loi sur les langues officielles*, le gouvernement semble, au premier abord, disposer d'un large pouvoir discrétionnaire à l'égard du respect de ses obligations. Cependant, la Cour suprême a clairement précisé l'obligation pour le gouvernement d'exercer ce pouvoir conformément aux exigences de la Constitution <sup>321</sup>. Par exemple, il ne faut jamais oublier « la nécessité d'interpréter les droits linguistiques comme un outil essentiel au maintien et à la protection des collectivités de langues officielles là où elles s'appliquent » <sup>322</sup>, sans compter le principe de protection des droits des minorités qui nourrit et inspire une disposition écrite et qui peut avoir un plein effet juridique <sup>323</sup>. De même, puisque l'objet des dispositions en cause vise une égalité réelle entre les deux groupes linguistiques officiels, il semble évident que les mesures gouvernementales prises doivent l'être dans des circonstances de nature à réparer les injustices du passé.

---

<sup>321</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 30. Voir aussi : *Operation Dismantle Inc. c. La Reine*, [1985] 1 R.C.S. 441 ; *Slight Communications Inc. c. Davidson*, [1989] 1 R.C.S. 1038.

<sup>322</sup> *Beaulac*, *supra* au par. 25.

<sup>323</sup> *Renvoi relatif à la sécession du Québec*, *supra* ; *Montfort*, *supra* ; *Charlebois*, *supra*.

[168]

À cet égard, comme le reconnaît également la majorité dans *Beaulac*, diverses décisions confirment « l'objectif culturel des garanties linguistiques », citant en cela le *Renvoi manitobain de 1993*, qui précise qu'en matière linguistique, l'interprétation doit être fondée sur l'objet de la disposition, ce qui signifie que « les réponses aux questions devraient idéalement être formulées en fonction de ce qui favorisera le mieux l'épanouissement et la préservation de la minorité linguistique », sans compter que « le droit conféré devrait être interprété d'une façon réparatrice, compte tenu des injustices passées qui n'ont pas été redressées et qui ont nécessité l'enchâssement de la protection des droits linguistiques de la minorité. » <sup>324</sup>

Ainsi, la Cour suprême tranche en faveur de l'objet réparateur de l'ensemble du régime des droits linguistiques contenus dans la *Charte*, confirmant ainsi le point de vue dissident du juge Dickson, dans l'arrêt *Société des Acadiens*, pour qui faire échec « aux objets réparateurs généraux des garanties linguistiques prévues par la *Charte* (...) serait incompatible avec une interprétation libérale des droits linguistiques. » <sup>325</sup> Cette interprétation des droits linguistiques est d'ailleurs corroborée, nous l'avons vu, dans la décision *Arsenault-Cameron* dans laquelle la Cour suprême précise, à l'unanimité, que diverses dispositions linguistiques de la *Charte* ont un caractère réparateur « dans des circonstances qui favoriseront le développement de la communauté » <sup>326</sup>.

Cette prise de position de la Cour suprême, qui ressort des trois derniers paragraphes, oriente le pouvoir discrétionnaire que peut avoir le gouvernement fédéral dans les mesures qu'il peut instituer pour respecter ses obligations positives et favoriser l'épanouissement des minorités francophones et acadiennes. Or, les motifs qui sous-tendent cette prise de position prennent racine sur des fondements analogues à ceux qui ont mené à une responsabilité de fiduciaire du gouvernement fédéral envers les peuples autochtones. À cet égard, ces fondements des

---

<sup>324</sup> *Beaulac*, *supra* au par. 24 ; *Renvoi manitobain de 1993*, *supra* à la p. 850.

<sup>325</sup> *Société des Acadiens*, *supra* au par. 26.

<sup>326</sup> *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 27.

obligations du fédéral envers les uns et les autres méritent d'être mis en parallèle.

[169]

Aux termes du paragraphe 91(24) de la *Loi constitutionnelle de 1867*, le gouvernement fédéral a compétence dans les domaines relevant des questions indiennes. Jusqu'aux années 1980, les tribunaux semblaient croire qu'en exerçant sa compétence sur ces questions, il n'était pas redevable à qui que ce soit <sup>327</sup>. Cependant, en 1984, la Cour suprême a clairement établi que le gouvernement fédéral a une obligation de fiduciaire envers les peuples autochtones et qu'un manquement à cette obligation peut être sujet à sanction par les tribunaux <sup>328</sup>.

Or, ce qui nous intéresse particulièrement ici, ce sont les fondements qui ont donné lieu à cette reconnaissance d'un rapport de fiduciaires entre les peuples autochtones et l'État canadien. À ce sujet, il faut comprendre que la logique des fondements qui imposent ce rapport s'applique tout autant au rapport qui existe entre l'État canadien et les communautés francophones et acadiennes au pays.

Ainsi, constatons au départ que, dans un cas comme dans l'autre, une partie se trouve à la merci de l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire de la part de l'autre partie <sup>329</sup>. En ce sens, tant pour les peuples autochtones que pour les communautés francophones et acadiennes, les lois en vigueur semblent donner au gouvernement fédéral une large marge de manœuvre pour décider ce qui est le plus avantageux pour eux. De même, en plus des exigences constitutionnelles, la *Loi sur les Indiens*, comme c'est le cas de la *Loi sur les langues officielles* pour la minorité francophone, constitue l'expression d'une responsabilité historique à leur égard afin d'assurer une protection de leurs droits à titre de bénéficiaires <sup>330</sup>. Notons que cette protection prend encore plus d'importance dans un contexte où existe un principe constitutionnel non écrit de la protection des

<sup>327</sup> Voir par exemple : *Guérin c. R.* (1982), 143 D.L.R. 416 (C.A.F.).

<sup>328</sup> *Guérin c. R.*, [1984] 2 R.C.S. 335 [ci-après *Guérin*].

<sup>329</sup> *Ibid.*, à la p. 384.

<sup>330</sup> Rappelons que la Cour suprême a déjà reconnu que les communautés linguistiques minoritaires sont les véritables bénéficiaires de l'article 23 : *Arsenault-Cameron, supra* au par. 29.

minorités qui bénéficie tant aux peuples autochtones qu'aux communautés francophones et acadiennes du pays <sup>331</sup>.

[170]

Autrement dit, s'il existe une obligation de fiduciaire envers les peuples autochtones, il doit exister une obligation semblable envers les communautés francophones et acadiennes. Cet énoncé tombe sous le sens quand on sait qu'en ce domaine « lorsqu'une partie a l'obligation d'agir au profit d'une autre partie et que cette obligation est assortie d'un pouvoir discrétionnaire, celle qui est investie de ce pouvoir devient un fiduciaire » <sup>332</sup>.

À cet égard, l'obligation de fiduciaire « impose des limites à la manière dont Sa Majesté peut exercer son pouvoir discrétionnaire » <sup>333</sup> et constitue une obligation *sui generis*, c'est-à-dire d'une nature particulière <sup>334</sup>. Dans cet esprit, notons que dans le cadre de son interprétation de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, qui reconnaît et confirme les droits autochtones existants que sont les droits ancestraux et ceux issus de traités, la Cour suprême a précisé que « les rapports spéciaux de fiduciaires et la responsabilité du gouvernement envers les autochtones doivent être le premier facteur à examiner en déterminant si la mesure législative ou l'action en cause est justifiable » <sup>335</sup>.

Ainsi, compte tenu de l'obligation qu'a, à notre avis, le gouvernement fédéral envers les communautés francophones et acadiennes, il n'existe aucune raison pour que ce raisonnement ne lui soit pas également applicable dans le cadre de ses obligations constitutionnelles et quasi constitutionnelles. D'ailleurs, il convient de noter que les garanties linguistiques de la *Charte* sont parmi les seules, avec l'article 35, à accorder aux uns et aux autres des droits collectifs dans la *Loi constitutionnelle de 1982*.

<sup>331</sup> Renvoi relatif à la sécession du Québec, *supra*.

<sup>332</sup> R. Dupuis, *Le statut juridique des peuples autochtones*, Scarborough, Carswell, 1999 à la p. 149.

<sup>333</sup> Guérin, *supra* à la p. 385.

<sup>334</sup> *Ibid.*, à la p. 387 ; Dupuis, *supra* à la p. 150.

<sup>335</sup> *R. c. Sparrow*, [1990] 1 R.C.S. 1075 [ci-après. *Sparrow*],

À cet égard, tout en reconnaissant que l'existence d'une obligation de droit public dont l'acquittement nécessite l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire ne fait normalement pas naître pour la Couronne une obligation de fiduciaire, la jurisprudence précise cependant qu'en ces circonstances une telle obligation n'est pas [171] nécessairement exclue <sup>336</sup>. En ce sens, consciente que ne sont pas toutes identiques les relations et les obligations de fiduciaires, la Cour suprême a explicitement reconnu l'existence d'une obligation de fiduciaire pour la Couronne envers les peuples autochtones dans l'accomplissement d'une fonction de droit public prévue dans la *Loi sur les Indiens* <sup>337</sup> et, pour les motifs invoqués plus tôt, il nous semble que la Couronne doit avoir une obligation semblable envers les communautés francophones et acadiennes. Dans cette optique, cette obligation, qui s'ajoute aux recours de droit public, impose à la Couronne, à tout le moins, des devoirs additionnels de loyauté et de bonne foi, de communication complète de l'information eu égard aux circonstances, et d'agissement raisonnable et diligent dans l'intérêt du bénéficiaire de l'obligation <sup>338</sup>.

Ainsi, le pouvoir discrétionnaire que peut avoir le gouvernement fédéral dans les mesures qu'il peut instituer pour respecter ses obligations positives envers les communautés francophones et acadiennes n'est pas sans bornes et sans limites. Il a, à notre avis, une obligation de fiduciaire à leur égard, ce qui signifie que, dans le cadre de ses compétences, il doit agir à leur bénéfice, pour leur plus grand bien, au risque évidemment de recevoir la sanction des tribunaux s'il ne respecte pas cette obligation envers ces communautés.

#### 4.4. *Le rôle fondamental du gouvernement fédéral*

Somme toute, compte tenu de l'importance primordiale que joue la langue dans le développement et la dignité de l'être humain <sup>339</sup>, il n'est

---

<sup>336</sup> *Bande indienne Wewaykum c. Canada*, 2002 CSC 79 aux par. 85-86 et 96 [ci-après *Wewaykum*].

<sup>337</sup> *Ibid.*, aux par. 94 et s.

<sup>338</sup> *Ibid.*, aux par. 93-94.

<sup>339</sup> À ce sujet, voir : *Renvoi manitobain de 1985*, *supra* à la p. 744; *Mahé*, *supra* à la p. 362 ; *Ford*, *supra* aux p. 748-749.

pas surprenant que la Cour d'appel du Nouveau-Brunswick, consciente du principe de la protection des minorités, ait constaté ajuste titre que « c'est dans une optique qui met l'accent sur une [172] interprétation visant la protection et l'épanouissement des collectivités de langues officielles tout en assurant une réparation qui vise à remédier aux injustices passées que doivent être interprétées les garanties linguistiques contenues dans la *Charte* »<sup>340</sup>.

Or, à ce sujet, comme l'a très bien souligné la Cour d'appel de l'Ontario<sup>341</sup>, les tribunaux ne sont pas les seuls gardiens des droits constitutionnels, comme le démontre notre analyse de l'article 16 de la *Charte*, de la *Loi sur les langues officielles* et de l'obligation de fiduciaire du gouvernement fédéral. En d'autres mots, les gouvernements et les législatures, dont le Parlement fédéral, sont tout aussi responsables de s'assurer du respect de ces droits, particulièrement dans le domaine des garanties linguistiques, qui comportent des obligations positives d'agir.

En ce sens, il nous a paru important de connaître les besoins des communautés francophones et acadiennes et d'examiner ce que devraient être les priorités de ces communautés afin de réaliser pleinement l'objet des droits linguistiques en cause et d'inciter le gouvernement fédéral à remplir ses obligations constitutionnelles et quasi constitutionnelles comme joueur à part entière d'un partenariat pancanadien.

Dans cette optique, il y a lieu de s'interroger quant aux programmes de soutien qui ont été mis en place pour répondre aux besoins des collectivités de langues officielles que constituent les communautés francophones et acadiennes. À ce sujet, dans un texte récent, R. Asselin affirme ce qui suit :

Il semble que la plupart [des programmes de soutien à la disposition des collectivités de langues officielles] existaient déjà avant l'adoption de l'article 41 de la LLO de 1988. Il s'agit entre autres du programme des langues officielles dans l'enseignement des langues première et seconde (immersion), du programme d'aide aux minorités de langue officielle, qui

---

<sup>340</sup> Charlebois, *supra* au par. 53.

<sup>341</sup> *Reference Re Education Act of Ontario and Minority Language Education Rights*, *supra* à la p. 547.

est destiné aux groupes [173] communautaires, et du programme de promotion des langues officielles, qui s'adresse aux organismes des secteurs bénévoles et privés. <sup>342</sup>

Ces programmes répondent-ils à la situation et aux besoins des communautés francophones et acadiennes tels qu'ils ont été exposés ici ? À la lecture du discours du Trône de l'ouverture de la 37<sup>e</sup> législature le 30 janvier 2001, il semble bien que le gouvernement fédéral lui-même reconnaisse la nécessité de prendre de nouvelles initiatives afin de respecter ses obligations constitutionnelles et quasi constitutionnelles :

La dualité linguistique du Canada est au cœur de notre identité canadienne et constitue un élément clé de notre société dynamique. La protection et la promotion de nos deux langues officielles sont une priorité du gouvernement, d'un océan à l'autre. Le gouvernement renouvellera son engagement à l'égard des communautés minoritaires de langue officielle viables et du renforcement de la culture et de la langue françaises.

Dans un tel contexte, la mise en œuvre de ses obligations constitutionnelles et quasi constitutionnelles par le gouvernement fédéral nous apparaît essentielle pour veiller au respect intégral de l'article 23 et pour réaliser le plein potentiel de l'égalité des langues officielles et des cultures qu'elles représentent au pays. Ne pas y donner suite serait, à nos yeux, non seulement faire échec au droit canadien en la matière et aux nouvelles réalités juridiques, mais d'abord et avant tout freiner l'épanouissement de la dualité canadienne et la progression vers une égalité réelle entre les communautés de langues officielles au pays.

---

<sup>342</sup> R. Asselin, *L'article 41 de la Loi sur les langues officielles : portée, évolution et régime d'application*, Ottawa, Bibliothèque du Parlement (direction de la recherche parlementaire), 2001, à la p. 7. Cela étant dit, il faut tout de même reconnaître, comme le démontrent Cardinal et Hudon, *supra*, que le gouvernement fédéral a, à tout le moins, compris la nécessité d'investir, entre autres, en enseignement primaire, secondaire et postsecondaire, en gestion scolaire ainsi qu'en formation professionnelle, et ce, dans le cadre d'une progression vers l'égalité réelle des communautés francophones et acadiennes.

[174]



[175]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## Chapitre 6

---

### CONCLUSION

## Vers un plan d'action : la gestion globale de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

Les chapitres 1 et 5 ont montré les fondements historiques et juridiques qui ont amené le Canada à reconnaître d'importants droits linguistiques aux communautés francophones et acadiennes. Tout en établissant l'égalité des deux langues officielles, ces droits confirment le droit des minorités de langues officielles de faire instruire leurs enfants dans des écoles gérées par la minorité et accordant des pouvoirs exclusifs aux parents ou à leurs représentants qui sont généralement élus au sein de conseils scolaires. Ces pouvoirs exclusifs n'ont pas pour effet d'éliminer le rôle fondamental que jouent les provinces en matière d'éducation, mais viennent simplement accorder aux minorités linguistiques la mainmise sur tout ce qui touche leur langue et leur culture. De même, les lois du pays et leur interprétation par la Cour suprême reconnaissent désormais la responsabilité gouvernementale, voire l'obligation de fiduciaire du fédéral, d'appuyer le développement des minorités linguistiques et de favoriser la progression vers l'égalité réelle des deux communautés de langues officielles. Cette reconnaissance globale s'inscrit dans le respect du principe de la protection des droits des minorités.

Nous avons aussi voulu démontrer que l'éducation s'inscrit dans un contexte global qui ne peut se limiter à la gestion d'écoles primaires et secondaires. Une minorité n'a pas un accès égal à [176] l'éducation

dans sa langue si elle n'est pas dotée d'une certaine complétude institutionnelle sur le plan des services et des structures et si elle ne peut pas assurer une pleine participation de son effectif scolaire cible à ses établissements d'enseignement. L'école secondaire n'est plus l'apogée d'un système d'éducation. L'ère moderne veut que l'éducation soit un processus qui se continue tout au long de la vie. On ne peut prétendre à une égalité réelle des deux communautés de langues officielles, particulièrement dans une économie mondiale fondée sur le savoir, quand la situation minoritaire de l'une empêche, d'une part, la participation d'une partie importante de son effectif scolaire cible à l'école primaire et secondaire, et, d'autre part, la poursuite de l'éducation au-delà de l'école secondaire. L'accès aux études postsecondaires est d'autant plus important que la situation minoritaire des francophones exige qu'on forme des leaders communautaires et des personnes conscientisées capables d'une grande autonomie pour lutter contre un déterminisme social qui contribue à l'assimilation et à l'acculturation.

Le modèle conceptuel du vécu minoritaire présenté dans le chapitre 3 illustre les responsabilités multiples et diverses des acteurs du monde de l'éducation et l'étendue de son champ d'action. Le contexte idéologique et juridique du pays permet de reconnaître la parité des deux langues officielles et donne au gouvernement fédéral, dans le domaine de juridiction provinciale qu'est l'éducation, la responsabilité de protéger les droits de la minorité et de promouvoir son plein épanouissement. Les gouvernements provinciaux se voient aussi, par la *Charte*, octroyer des responsabilités constitutionnelles importantes à l'égard de l'accessibilité et de la qualité de l'éducation offerte aux membres de la minorité. Sur le plan institutionnel et social, c'est dans le secteur de l'éducation que se trouvent souvent les seules institutions francodominantes capables d'appuyer la socialisation langagière et culturelle des francophones. Cela confère aux responsables de l'éducation, sur les plans provincial et local, la lourde responsabilité de prise en charge de leurs droits constitutionnels. Les représentants des ayants droit francophones se doivent d'assurer la mise en œuvre de programmes scolaires capables de favoriser le développement identitaire, linguistique et culturel des enfants et des jeunes.

[177]

Le profil démolinguistique présenté dans le chapitre 2 permet de dégager d'autres défis auxquels font face les responsables de l'éducation de langue française, dont celui de lutter contre l'érosion de la communauté francophone, particulièrement pendant la période préscolaire. Ces défis se résument à celui de favoriser l'accès à une éducation « tout au long de la vie » et à celui d'assurer une participation maximale aux institutions éducatives. Ce sont là des défis pour lesquels les rôles et les responsabilités des différents partenaires ne sont pas encore clairement définis.

Sur le plan de l'école et des autres institutions éducatives de la minorité, les défis sont davantage d'ordre curriculaire et pédagogique. Nous avons souligné l'importance d'une prise en charge par la communauté de sa mission éducative, d'un curriculum pédagogique communautaire et d'une pédagogie à la fois actualisante et communitarisante. La mise en œuvre d'une telle pédagogie en milieu minoritaire nécessite des efforts de formation professionnelle ancrés dans un nouveau paradigme éducatif. Ce paradigme met l'accent non seulement sur la « socialisation de l'extérieur » qui transmet le capital social et culturel de l'humanité, du pays et de la communauté, mais aussi sur la « socialisation de l'intérieur » qui favorise le développement d'êtres autonomes et responsables, capables d'une grande autodétermination dans une prise en charge de leur identité individuelle et collective.

Dans ce dernier chapitre, nous voulons souligner l'importance et l'urgence d'élaborer un plan d'action qui soit global, mobilisateur et efficace dans la mise en œuvre, sur le plan de l'éducation, d'une véritable complétude institutionnelle apte à promouvoir et à assurer l'égalité réelle des deux communautés de langues officielles. Il faut se rappeler que les obligations constitutionnelles sont exécutoires, depuis 20 ans déjà, et un plan d'ensemble pour réaliser la mission de l'éducation en langue française aux termes de l'article 23 n'a toujours pas été élaboré <sup>343</sup>.

---

<sup>343</sup> Au moment d'écrire ces lignes, nous sommes conscients, d'une part, que la Fédération des communautés francophones et acadienne a présenté un rapport dans lequel elle propose l'élaboration d'une politique de développement global à l'égard des communautés francophones et acadiennes en situation

[178]

L'analyse effectuée dans les cinq premiers chapitres nous amène à conclure que l'éducation doit être au cœur d'un plan d'action visant le plein épanouissement des communautés francophones et acadiennes.

Dans cette perspective, en guise de conclusion, nous proposons ci-dessous cinq principes qui devraient guider l'élaboration d'un plan d'aménagement linguistique visant un développement global de l'éducation dans les communautés francophones et acadiennes. Ces principes sont : la réparation, la subsidiarité, le partenariat global, le leadership intégré et l'imputabilité.

### ***1. La réparation***

[Retour à la table des matières](#)

Dans le premier chapitre, nous avons pu conclure que l'adoption de l'article 23 avait pour but de fournir des mesures réparatrices aux communautés francophones et anglophones du pays. Cependant, au Québec, la réparation qui s'imposait ne nécessitait pas un travail immense : il fallait surtout reconnaître la priorité de l'article 23 sur les dispositions de la *Loi 101* qui limitait l'accès à l'école anglaise, comme cela a été fait dès 1984 par une décision unanime de la Cour suprême du Canada<sup>344</sup>. Par contre, la situation était fort différente pour les communautés francophones et acadiennes qui, au fil des ans, n'avaient pu bénéficier des ressources nécessaires à leur épanouissement culturel et linguistique et faisaient face à un immense rattrapage pour corriger une situation désastreuse en termes d'enseignement dans leur langue.

Cette situation est loin d'être solutionnée plus de deux décennies après l'entrée en vigueur de la *Charte canadienne des droits et liberté*,

---

minoritaire et que, d'autre part, le ministre responsable des langues officielles, l'honorable Stéphane Dion, s'apprête à soumettre un plan d'action à ce sujet. Soulignons que le rapport de la FCFA propose certaines mesures d'imputabilité et une approche plus centralisée à l'aménagement linguistique. Cependant, tout en proposant neuf secteurs d'intervention, ce rapport ne donne priorité à aucun de ces secteurs. Or, à notre avis, l'éducation devrait constituer la pierre angulaire de cette politique.

<sup>344</sup> *P.G. (Québec) c. Quebec Protestant School Boards*, [1984] R.C.S. 66.

et ce, en dépit du fait que les tribunaux ont reconnu le rôle réparateur des garanties linguistiques qui s'y trouvent et dont [179] l'article 23 est le fer de lance, son objectif étant de faire des communautés de langues officielles des partenaires égaux en éducation. Ainsi, comme il a été démontré dans notre deuxième chapitre, il y a érosion progressive des communautés francophones et acadiennes, celle-ci se manifestant par la baisse progressive de la population de langue maternelle française, un faible taux de continuité linguistique, une vitalité décroissante aux plans institutionnel et social, une faible participation de l'effectif cible aux écoles de la minorité en raison, notamment, d'un faible taux de rétention de la langue chez les enfants d'âge préscolaire et le peu d'accès à des institutions d'enseignement postsecondaire. En somme, les communautés francophones et acadiennes constituent une population minorisée à la recherche d'espaces francophones pour assurer sa pérennité.

Il en résulte donc la nécessité de procéder de toute urgence à l'adoption des mesures réparatrices qui s'imposent en vue de réaliser intégralement l'objectif d'égalité des collectivités de langues officielles à l'aide d'un plan global précis qui tient compte de données et d'études objectives. C'est dans cette optique de réparation et d'égalité qu'ont été formulés les défis à relever auxquels sont conviées les communautés francophones et acadiennes dans le cadre du chapitre 4.

À cet égard, il nous semble qu'une nouvelle perspective s'impose. L'investissement fédéral doit refléter non seulement la réalité des nombres, mais également celle de la vitalité objective des communautés de langues officielles. Compte tenu de l'érosion des communautés francophones et acadiennes, il importe de toute urgence de faire une distinction nette entre, d'une part, l'appui à une langue maternelle et à une langue seconde, c'est-à-dire entre un droit et un privilège, et, d'autre part, entre une langue menacée et une langue de forte vitalité. En termes de rattrapage, ceci implique des mesures qui s'imposent pour en arriver à ce que la Cour suprême définit comme étant une égalité réelle entre les deux groupes de langues officielles qui suppose un traitement différent pour une situation différente <sup>345</sup>. Ainsi, tout en reconnaissant que le bilinguisme [180] officiel est partie prenante de l'idéologie canadienne, nous constatons que cette idéologie ne pourra

---

<sup>345</sup> *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard*, [2000] 1 R.C.S. 3 au par. 31.

prendre réellement forme sans que les deux communautés maintiennent leur langue maternelle et leur culture, qui sont les fondements de leur identité. Le bilinguisme n'a de sens que lorsqu'il comprend le maintien et l'épanouissement de la langue maternelle <sup>346</sup>.

## 2. La subsidiarité

[Retour à la table des matières](#)

Le principe de subsidiarité, reconnu au niveau international et entériné par la Cour suprême du Canada dans un arrêt récent ayant trait à la protection de l'environnement, veut que l'on donne les pouvoirs et les responsabilités à des détenteurs qui soient les mieux placés pour réaliser, de façon optimale, les objectifs fixés en fonction des besoins identifiés <sup>347</sup>.

Ce principe nécessite une vision globale qui tient compte, à la fois, des particularités et des besoins nationaux, provinciaux et locaux, mais il requiert également une prise en charge des actions, qu'elles soient législatives, financières ou exécutives, par les instances les mieux placées pour le faire.

En l'espèce, l'actualisation du principe de subsidiarité suppose que les gouvernements fédéral et provinciaux prennent en charge leurs responsabilités constitutionnelles. À cet égard, il convient de souligner que le judiciaire n'est pas le seul gardien des garanties linguistiques et que les gouvernements ont également le devoir de s'assurer du respect de ces garanties sans que n'interviennent continuellement les tribunaux <sup>348</sup>. Tel que nous l'avons déjà souligné, les interventions de ces derniers ont déjà permis de définir le contenu [181] et les paramètres des droits linguistiques. Il faut maintenant mettre en œuvre

---

<sup>346</sup> Force est de constater que le financement pour favoriser le bilinguisme chez les communautés francophones minoritaires ne repose pas sur la promotion de la langue seconde, mais requiert plutôt un investissement majeur en faveur de la langue maternelle.

<sup>347</sup> *114957 Canada Ltée (Spraytech, Société d'arrosage) c. Hudson (Ville)*, 2001 CSC 40 au par. 3.

<sup>348</sup> *Reference Re Education Act of Ontario and Minority Language Education Rights* (1984), 10 D.L.R. (4d), 491 à la p. 547 (C.A. Ont.).

ces droits tels qu'ils sont définis par la jurisprudence, ce qui pourrait nécessiter une entente fédérale-provinciale particulière.

Cette jurisprudence nous a également enseigné l'importance du rôle fondamental des conseils scolaires dans la gestion de tout ce qui a trait à la langue et à la culture de la minorité. Ce faisant, force est de reconnaître la prépondérance des pouvoirs et responsabilités de ces conseils scolaires relativement à ces éléments dans le contexte de la subsidiarité.

Cependant, pour que les divers intervenants jouent pleinement leur rôle, la subsidiarité nécessite que soient bien définis les besoins de la communauté. Ainsi, celle-ci doit être partie prenante du processus par lequel le plan global d'aménagement linguistique sera établi et par lequel les priorités concertées fondées sur des réalités et des besoins objectifs seront fixées. Autrement dit, tant les aspects communautaires que les aspects scolaires doivent être tenus en ligne de compte dans ce plan d'aménagement.

### ***3. Le partenariat global***

[Retour à la table des matières](#)

Ce principe de subsidiarité ne saurait s'actualiser si les partenaires œuvrent isolément les uns des autres. Ce principe invite à un partenariat global. Celui-ci fait appel à la volonté participative des partenaires et à un sens des responsabilités constitutionnelles et juridiques. Ce type de partenariat implique le besoin de tous les partenaires de vivre ensemble un *pouvoir de collaboration*<sup>349</sup> ; ils acceptent ainsi leurs pouvoirs, leurs responsabilités et leurs rôles respectifs, confiants que le véritable pouvoir sera celui qui se construira collectivement par une plus grande synergie d'actions et un plus grand respect des rôles complémentaires des partenaires.

Dans l'esprit du principe de subsidiarité, qui nécessite une identification des autorités compétentes en fonction des besoins identifiés, la question se pose de savoir qui sont les acteurs clés d'un tel partenariat global. Sans vouloir imposer notre vision et [182]

---

<sup>349</sup> Cummins (1997, 2000)

reconnaissant qu'il revient à l'ensemble des partenaires de s'entendre à ce sujet, nous pensons que le partenariat global engage, outre le gouvernement fédéral, les responsables provinciaux de l'éducation, les parents et les représentants des ayants droit et les divers intervenants du monde de l'éducation et de la communauté.

#### **4. *Le leadership intégré***

[Retour à la table des matières](#)

Les principes de subsidiarité et de partenariat global ont pour conséquence qu'aucun des acteurs n'a de pouvoir sur l'ensemble des champs d'action, éducationnel et communautaire. La responsabilité face à la problématique du développement global de l'éducation ne peut être que collective, et la solution dans son ensemble ne peut être actualisée que par la mise sur pied d'un partenariat global. Il a été amplement démontré dans le domaine de l'éducation que le changement est toujours mieux instauré, engagé et réussi lorsqu'il y a un leadership efficace <sup>350</sup>. Nous proposons que ce leadership, ce rôle catalyseur, soit exercé conjointement par les fiduciaires <sup>351</sup>, soit ceux qui ont l'obligation juridique d'agir au bénéfice des communautés francophones et acadiennes, et ces communautés qui doivent en être les véritables bénéficiaires <sup>352</sup>, et ce, dans un esprit de concertation.

Ce leadership suppose la nécessité de trouver une nouvelle formule de gestion participative dans un système de « gouvernance horizontale » qui implique tous les acteurs clés, un système autant communautaire qu'éducationnel, dans la prise en charge du développement global de l'éducation en milieu minoritaire francophone.

[183]

---

<sup>350</sup> Fullan, 1991 ; Langlois et Lapointe, 2002.

<sup>351</sup> Voir notre exposé, au chapitre 5, portant sur l'obligation de fiduciaire de l'État canadien.

<sup>352</sup> Cette expression est tirée directement de *Arsenault-Cameron*, *supra* au par. 31.



## 5. *L'imputabilité*

[Retour à la table des matières](#)

Pour que tous et chacun jouent adéquatement leur rôle au sein de ce projet global en éducation, les quatre principes qui précèdent n'auront de sens et ne pourront réellement porter fruit sans une imputabilité des différents partenaires entre eux et envers les véritables bénéficiaires de l'action collective en cause, soit les communautés francophones et acadiennes. Autrement dit, ce nouveau pouvoir organisé en éducation, détenu conjointement et collectivement, impose des responsabilités et des obligations à l'ensemble des partenaires qui doivent, en retour, rendre compte de leurs actions entre eux et à la base.

Une telle imputabilité des différents partenaires ne peut qu'être individuelle et collective à la fois : individuelle par les obligations juridiques imposées aux différents partenaires ; collective par l'interaction des responsabilités des uns par rapport aux autres, qui nécessitent une action concertée sans laquelle le plan global pourrait être voué à l'échec.

Il va sans dire que cette imputabilité individuelle et collective à définir est nécessaire pour légitimer les décisions prises et les actions entreprises <sup>353</sup>, tant d'un point de vue juridique que politique compte tenu des obligations juridiques et des responsabilités politiques des uns et des autres.

Nous sommes fort conscients que certains des principes développés ci-dessus nous amènent vers des contrées inconnues et encore inexplorées. Il nous semble que ces principes sont à la base d'un projet global en éducation par lequel les communautés francophones et acadiennes pourront s'épanouir et progresser vers l'égalité réelle.

[184]

---

<sup>353</sup> Cardinal et Hudon, 2001.

[185]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## **Annexe A**

---

# Charte canadienne des droits et libertés (art. 16-23)

### ***Langues officielles du Canada***

[Retour à la table des matières](#)

Langues officielles du Canada	<b>16.</b> (1) Le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada ; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada.
Langues officielles du Nouveau-Brunswick	(2) Le français et l'anglais sont les langues officielles du Nouveau-Brunswick; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions de la Législature et du gouvernement du Nouveau-Brunswick.
Progression vers l'égalité	(3) La présente charte ne limite pas le pouvoir du Parlement et des législatures de favoriser la progression vers l'égalité de statut ou d'usage du français et de l'anglais.
Communautés linguistiques française et anglaise	<b>16.1.</b> (1) La communauté linguistique française et la communauté linguistique anglaise du Nouveau-Brunswick ont un statut et des droits et

du Nouveau-Brunswick	privilèges égaux, notamment le droit à des institutions d'enseignement distinctes et aux institutions culturelles distinctes nécessaires à leur protection et à leur promotion.
[186]	
Rôle de la législature et du gouvernement du Nouveau-Brunswick	(2) Le rôle de la législature et du gouvernement du Nouveau-Brunswick de protéger et de promouvoir le statut, les droits et les privilèges visés au paragraphe (1) est confirmé.
Travaux du Parlement	<b>17.</b> (1) Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans les débats et travaux du Parlement.
Travaux de la Législature du Nouveau-Brunswick	(2) Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans les débats et travaux de la Législature du Nouveau-Brunswick.
Documents parlementaires	<b>18.</b> (1) Les lois, les archives, les comptes rendus et les procès-verbaux du Parlement sont imprimés et publiés en français et en anglais, les deux versions des lois ayant également force de loi et celles des autres documents ayant même valeur.
Documents de la Législature du Nouveau-Brunswick	(2) Les lois, les archives, les comptes rendus et les procès-verbaux de la Législature du Nouveau-Brunswick sont imprimés et publiés en français et en anglais, les deux versions des lois ayant également force de loi et celles des autres documents ayant même valeur.
Procédures devant les tribunaux établis par le Parlement	<b>19.</b> (1) Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans toutes les affaires dont sont saisis les tribunaux établis par le Parlement et dans tous les actes de procédure qui en découlent.

Procédures devant les tribunaux du Nouveau-Brunswick	(2) Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans toutes les affaires dont sont saisis les tribunaux du Nouveau-Brunswick et dans tous les actes de procédure qui en découlent.
Communications entre les administrés et les institutions fédérales	<b>20.</b> (1) Le public a, au Canada, droit à l'emploi du français ou de l'anglais pour communiquer avec le siège ou l'administration centrale des institutions du Parlement ou du gouvernement du Canada ou pour en recevoir les services ; il a le même droit à l'égard de tout autre bureau de ces institutions là où, selon le cas :
[187]	a) l'emploi du français ou de l'anglais fait l'objet d'une demande importante ; b) l'emploi du français et de l'anglais se justifie par la vocation du bureau.
Communications entre les administrés et les institutions du Nouveau-Brunswick	(2) Le public a, au Nouveau-Brunswick, droit à l'emploi du français ou de l'anglais pour communiquer avec tout bureau des institutions de la législature ou du gouvernement ou pour en recevoir les services.
Maintien en vigueur de certaines dispositions	<b>21.</b> Les articles 16 à 20 n'ont pas pour effet, en ce qui a trait à la langue française ou anglaise ou à ces deux langues, de porter atteinte aux droits, privilèges ou obligations qui existent ou sont maintenus aux termes d'une autre disposition de la Constitution du Canada.
Droits préservés	<b>22.</b> Les articles 16 à 20 n'ont pas pour effet de porter atteinte aux droits et privilèges, antérieurs ou postérieurs à l'entrée en vigueur de la présente charte et découlant de la loi ou de la coutume, des langues autres que le français ou l'anglais.

*Droits à l'instruction dans la langue de la minorité*

- Langue d'instruction **23.** (1) Les citoyens canadiens :
- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
  - b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
- [188]
- Continuité d'emploi de la langue d'instruction (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
- Justification par le nombre (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
- a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité ;
  - b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

[189]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## **Annexe B**

---

# Propositions d'Angéline Martel (2001)

### ***Propositions***

[Retour à la table des matières](#)

**Proposition 1 :** Pour que l'insertion de l'effectif scolaire cible, surtout les jeunes qui ne sont pas de langue maternelle française, se fasse dans un climat de sérénité, nous proposons de mettre sur pied des cellules de sensibilisation de la majorité anglophone et des gouvernements du Canada à l'aide de fiches explicatives sur (a) le rôle de l'école dans une communauté, particulièrement une communauté minoritaire et (b) le sens et les droits accordés par l'article 23.

**Proposition 2 :** Que de la documentation soit rassemblée et diffusée sur des cas ou des histoires de communautés qui se sont (re)construites autour d'une école, afin d'inspirer d'autres communautés.

**Proposition 3 :** Que les associations de parents et les commissions scolaires francophones mettent un accent particulier sur l'animation et la fondation de nouvelles petites écoles dans les communautés qui se sont effritées.

**Proposition 4 :** Que l'on sensibilise les communautés francophones et acadiennes à l'importance démographique de l'intégration de l'effectif scolaire cible non francophone, particulièrement [190] dans les provinces où moins de 50% de l'effectif scolaire cible est à l'école de langue française.

**Proposition 5 :** Que soient mises sur pied des structures et des activités d'acquisition du français avant l'entrée à l'école de langue française pour l'effectif scolaire cible. Par exemple, des camps d'été, des garderies, des jumelages entre foyers, des activités entre jeunes et personnes de l'âge d'or, des sports, etc.

**Proposition 6 :** Que les organismes communautaires se regroupent pour unir leurs efforts et intégrer cet effectif scolaire cible ainsi que leurs parents.

**Proposition 7 :** Que soient mises sur pied des cellules de soutien pour, et entre, les foyers endogames et les foyers exogames. L'accent devrait porter sur les témoignages qui instruisent sur la vie quotidienne dans la famille.

**Proposition 8 :** Que la notion d'« inter-culturalité » fasse l'objet d'une campagne de valorisation et que des études portant sur les pratiques interculturelles des foyers (mais aussi des écoles) francophones (endogames, exogames ou monoparentaux) soient effectuées et diffusées.

**Proposition 9 :** Que les enseignants, les directions d'école et les commissions scolaires s'assurent de l'utilisation d'une langue riche et nuancée. Pour ce faire, une solide formation linguistique doit être donnée aux intervenants en milieu scolaire.

**Proposition 10 :** Que soit diffusée l'information sociolinguistique sur le rôle des registres de langue, afin de valoriser la langue spontanée parlée à la maison et dans la communauté (vernaculaire) et accroître le désir d'en acquérir le registre formel à l'école.

**Proposition 11 :** Que, dans l'école de langue française, soient instaurés des programmes réguliers ou d'appoint visant l'éveil aux langues.

**Proposition 12 :** Que soient effectuées des études qui valorisent les pratiques et les valeurs interculturelles des écoles de langue française.

[191]

**Éducation et droits collectifs.**  
Au-delà de l'article 23 de la *Charte*.

## RÉFÉRENCES

### *Législation*

[Retour à la table des matières](#)

*Acte d'Union*, (1840), 3-4 Vict. C. 35, art. XLI ; (1848), 11-12 Vict., c. 56 (R.-U.).

*An Act to Provide that the English Language shall be the Official Language of the Province of Manitoba*, S.M. 1890, c. 14.

*Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), 1982, c. 11.

*Charte de la langue française*, L.R.Q. 1977, c. C-1 1.

*Loi linguistique*, S.A. 1988, c. L-7.5.

*Loi pour promouvoir la langue française au Québec*, L.Q. 1969, c. 9.

*Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*, L.N.-B. 1981, c. 0-1.1.

*Loi relative à l'usage du français et de l'anglais en Saskatchewan*, S.S. 1988, c. L-6.1.

*Loi sur la langue officielle*, L.Q. 1974, c. 6.

*Loi sur les langues officielles*, L.C. 1969, c. 54.

*Loi sur les langues officielles*, L.C. 1988, c. 38.



*Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*, L.N.-B. 1969, c. 14.

*Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*, L.R.N.-B. 1973, c. 0-0.5.

*Loi sur les services en français*, L.R.O. 1990, c. F-32.

*Loi sur les services en français*, R.S.P.E.I. 1999, c. F-15.1.

[192]

### ***Jurisprudence***

*Arsenault-Cameron c. Ile-du-Prince-Édouard*, [2000] 1 R.C.S. 3.

*Bande indienne Wewaykum c. Canada*, 2002 CSC 79.

*Bertrand c. Dussault*, le 30 janvier 1909, décision inédite de la Cour de comté de St-Boniface, mais reproduite dans *Re Forest and Registrar of Court of Appeal of Manitoba* (1977), 77 D.L.R. (3d) 445 aux pp. 458-462 (C.A. Man.).

*Charlebois c. Mowat et ville de Moncton*, [2001] A.N.-B. n° 480.

*Commission des écoles protestantes du Grand Montréal c. P.G. (Québec)*, [1989] 1 R.C.S. 377.

*Guérin c. R.* (1982), 143 D.L.R. 416 (C.A.F.).

*In re La réglementation et le contrôle de l'aéronautique*, [1932] A.C. 54.

*Jones c. P.G. (Nouveau-Brunswick)*, [1975] 2 R.C.S. 182.

*Lalonde c. Ontario (Commission de restructuration des services de santé)*, [2001] O.J. n° 4768.

*Mahé c. Alberta*, [1990] 1 R.C.S. 342.

*New Brunswick Broadcasting Co. c. Nouvelle-Écosse (Président de l'Assemblée législative)*, 1 R.C.S. 319.

*Ontario English Catholic Teachers' Assn. c. P.G. (Ontario)*, [2001] 1 R.C.S. 470.

*Operation Dismantle Inc. c. La Reine*, [1985] 1 R.C.S. 441.

*P.G. (Canada) c. Viola*, [1991] 1 C.F. 373.

*P.G. (Manitoba) c. Forest*, [1979] 2 R.C.S. 1032.

*P.G. (Québec) c. Blaikie*, [1979] 2 R.C.S. 1016.

*P.G. (Québec) c. Quebec Protestant School Boards*, [1984] 2 R.C.S. 67.

*Pellant c. Hebert*, décision d'abord publiée le 9 mars 1892 dans *Le Manitoba* (un quotidien de langue française) et reproduite dans (1981), 12 R.G.D. 242.

*R. c. Beaulac*, [1999] 1 R.C.S. 768.

*R. c. Mercure*, [1988] 1 R.C.S. 234.

*R. c. Sparrow*, [1990] 1 R.C.S. 1075.

*Reference re Alberta Législation*, [1938] R.C.S. 100, confirmé par [1938] 3 W.W.R. 337 (C.P.).

*Renvoi : Droits linguistiques au Manitoba*, [1985] 1 R.C.S. 721.

*Renvoi relatif a la Loi sur les écoles publiques (Man.)*, [1993] 1 R.C.S. 839.

*Renvoi relatif a la rémunération des juges de la Cour provinciale de l'Î.-P.-É.*, [1997] 3 R.C.S. 3.

[193]

*Renvoi relatif a la sécession du Québec*, [1998] 2 R.C.S. 217.

*Renvoi relatif au projet de loi 30 (Ont.)*, [1987] 1 R.C.S. 1148.

*Renvoi relatif au rapatriement de la Constitution*, [1981] 1 R.C.S. 753.

*Renvoi relatif aux droits linguistiques au Manitoba*, [1985] 1 R.C.S. 721.

*Renvoi sur le Sénat*, [1980] 1 R.C.S. 54.

*Slaight Communications Inc. c. Davidson*, [1989] 1 R.C.S. 1038.

*Société des Acadiens du Nouveau-Brunswick c. Association of Parents for Fairness in Education*, [1986] 1 R.C.S. 549.

*Succession Eurig (Re)*, [1998] 2 R.C.S. 565.

*Bande indienne Wewaykum c. Canada*, 2002 CSC 79.

*Articles, livres et monographies*

Allain, G. et Basque, M. (2001). *De la survivance à l'effervescence*. St-Jean : Association régionale de la communauté francophone de St-Jean.

Allard, R. (2002). Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier. *Francophonies d'Amérique*, 13, 7-29.

Allard, R. et Cormier, M. (2002). *La formation professionnelle initiale et continue en éducation : contenus en lien avec le maintien et le développement des communautés minoritaires francophones du Canada*. Rapport soumis à la Table sectorielle de l'éducation. Moncton, NB : CRDE.

Allard, R. et Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief System. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(1), 1-12.

Allard, R. et Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144.

Allardt, E. (1984). What constitutes a language minority ? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5, 193-205.

Anderson, S. A. (1994). *Synthesis of research on mastery learning*. Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 382567).

Asselin, R. B., *L'article 41 de la Loi sur les langues officielles : portée, évolution et régime d'application*, Bibliothèque du Parlement (Direction de la recherche parlementaire), 2001.

Bastarache, M., « Le bilinguisme dans le domaine judiciaire » dans M. Bastarache (éd.), *Les droits linguistiques au Canada*, Yvon Blais, Montréal, 1986, 125.

[194]

Bastarache, M., « Le principe d'égalité des langues officielles » dans M. Bastarache (éd.), *Les droits linguistiques au Canada*, Yvon Blais, Montréal, 1986, 519.

Beaudin, M. (1999). *Les groupes et régions francophones au Canada : état de la situation en 1996*. Ottawa : Comité national de développement des ressources humaines de la francophonie canadienne.

Beaudin, M. (1993). *Impact de l'Université de Moncton sur les villes de Moncton, Edmundston et Shippagan*. Moncton : Institut canadien de développement régional.

Beaudin, M., et Landry, R. (2003). L'attrait urbain : un défi pour les minorités francophones au Canada, *Canadian Issues/Thèmes canadiens*. Février, 19-22.

Beaudoin, G.-A., « Le décor historique et constitutionnel » (1983), 14 *R.G.D.* 227.

Bédard, A. (1993). *Vers une redéfinition de l'action des parents : portrait statistique des familles francophones*. Saint-Boniface : Commission nationale des parents francophones.

Bernard, R. (1990). *Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne 1951-1986*. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc.

Bernard, R. (1992). Le postsecondaire au Canada français : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, 20(3), numéro thématique.

Bernard, R. (1994). Les enjeux de l'exogamie. Dans *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrantes francophones* (p. 3-12). Sous la direction de la Fédération des communautés francophones et acadiennes. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Bernard, R. (1997a). Transferts linguistiques et anglicisation des francophones. Les enjeux de l'exogamie au Canada. *Cahiers Charlevoix*, 2, 213-262.

Bernard, R. (1997b). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 509-526.

Bernard, R. (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Hearst: Le Nordir.

Block, J.H. (1974). *School, society and mastery learning*. New York : Holt, Rinehart, & Winston.

Block, J.H., Eftthim, H.E. et Burns, R.B. (1989). *Building effective mastery learning schools*. New York : Longman.

Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2).

[195]

Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.

Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.

Bordeleau, L.-G. (2002). La formation initiale et continue en milieu minoritaire francophone au Canada : état de la recherche et pistes à explorer. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*. [Enligne] Disponible <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/07-bordeleau.html>

Bordeleau, L.-G. (1993). *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

Bordeleau, L.-G., Bernard, R. et Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. Dans J. Y. Thériault (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (p. 435-473). Moncton : Les Éditions d'Acadie.

Bordeleau, L.-G., Calvé, P., Desjarlais, L. et Séguin, J. (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Bouchard, P. (2002) La langue du travail : une situation qui progresse, mais toujours teintée d'une certaine précarité. Dans P. Bouchard et R. Bourhis (Dir.) *L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française*. *Revue d'aménagement linguistique*. Hors Série, 85-106.

Bouchard, P. et Bourhis, R. (2002). (Dir). L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. *Revue d'aménagement linguistique*. Hors Série.

Boudreau, A. (1996) Les mots des jeunes Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick. Dans L. Dubois et A. Boudreau (dir.). *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire* (p. 137-155). Moncton : Éditions d'Acadie.

Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25(1-2), 3-22.

Boudreau, A. et Dubois, L. (1993). « J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil ; j'ai ma own p'tite langue ». *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, / 9(3-4), 147-168.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1977). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

[196]

Bourgeois, D. (2002). *La gouverne scolaire francophone minoritaire au Canada : approches, modèles et pistes de recherche*. Dans R. Allard (dir) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/11-bourgeois.html>

Bourhis, R. (2001a). Reversing language shift in Quebec. Dans J. A. Fishman (Ed.) *Can threatened languages be saved?* (p. 101-141) Clevedon, England : Multilingual Matters.

Bourhis, R. (2001b). Acculturation, language maintenance and language loss. Dans J. Klatter-Folmer and P. Van Avermaet (Éds.) *Language Maintenance and Language Loss* (p. 5-37). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.

Bourhis, R.Y., Giles, H. et Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 145-166.

Bourhis, R. et Landry, R. (2002). La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec. Dans P. Bouchard, et R. Bourhis (dir). L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. *Revue d'aménagement linguistique*. Hors Série. 107-132.

Braën, A., « Les droits linguistiques » dans M. Bastarache (éd.), *Les droits linguistiques au Canada*, Yvon Blais, Montréal, 1986.

Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70, 193-205.

Breton, R. (2001). L'évolution du contexte culturel et sociopolitique et la francophonie minoritaire. Dans P. Dubé, P. Sing et R. Ladsous (dir.). *Communautés francophones : Espaces d'altérité* (p. 1 -23). Edmonton : University of Alberta, Institut de recherche de la Faculté St-Jean.

Brun H. et Tremblay, G., *Droit constitutionnel*, 3<sup>e</sup> éd., Yvon Blais, Cowansville (Québec), 1997

Caldwell, G. (2002). La Charte de la langue française vue par les anglophones. Dans P. Bouchard et R. Bourhis (Dir). L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. *Revue d'aménagement linguistique*. Hors Série. 27-36.

Caldwell, G. (1998). English Quebec. Dans J. Edwards (Ed.) *Language in Canada* (p. 177-201). New York: Cambridge University Press.

[197]

Caldwell, G. (1994). English Quebec: demographic and cultural reproduction. Dans R. Y. Bourhis (Ed.) *French-English Language Issues in Canada. International Journal of the Sociology of Language*, 105-106, 153-179.

Cardinal, L. et Hudon, M.-È. (2001). La gouvernance des minorités de langue officielle au Canada : une étude préliminaire. Ottawa : Commissariat aux langues officielles. [En ligne]. Disponible à [http://www.ocol-clo.gc.ca/gouvernance\\_f.htm](http://www.ocol-clo.gc.ca/gouvernance_f.htm)

Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, J.Y. (1994). *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec : 1980-*

1990. Ottawa : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa.

Carignan, P., « La raison d'être de l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* à la lumière de la législation préexistante en matière d'éducation » (1986), 20 *R.J.T.* 375.

Carignan, P., « Les Résolutions de Québec et la compétence législative en matière d'éducation » (1989) 23 *R.J.T.* 1.

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers' College Record*, 64, 723-733.

Castonguay, C. (1998). The fading Canadian duality. Dans J. Edwards (Éd.). *Language in Canada* (p. 36-60). New York: Cambridge University Press.

Cazabon, B. (2002). La recherche en enseignement et en apprentissage du français. De la recherche didactique et pédagogie du français et en français en milieu francophone minoritaire : Bilan de recherche. Dans R. Allard (dir) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [Enligne]. Disponible à : <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/12-cazabon.html>

Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 483-508.

Churchill, S. (1998). *Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique*. Ottawa : Gouvernement du Canada, ministère du Patrimoine canadien.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation*. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

CNPF (2002). *Plan national d'appui à la petite enfance*. Saint-Boniface, Manitoba : La Commission nationale des parents francophones.

CNPF. (1999). *Là ou le nombre le justifie... III*. St-Boniface : Commission nationale des parents francophones inc.

[198]



CNPF (1994). *La ou le nombre le justifie...* Saint-Boniface : Commission nationale des parents francophones inc.

Coleman, J.S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.

Corson, D. (1993). *Language Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*. Great Britain : WBC Print Ltd.

Cousineau, M., « Survol des droits linguistiques : enfin de vrais droits linguistiques au Canada » (2000-2001) 32 *Rev. dr. Ottawa* 117 à la p. 134.

Couturier-LeBlanc, G., Godin, A., Renaud, A. (1993) L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992. Dans J. Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes* (p. 543-585). Moncton, NB : Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cummins, J. (1997). Power and pedagogy in the education of culturally-diverse students. Dans J. Frederickson (Ed.) *Reclaiming our voices: Bilingual Education, Critical Pedagogy and Praxis* (139-162). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (p. 3-49). Los Angeles: California State Department of Education.

Cummins, J. et Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

Deci, E.L. et Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dallaire, C. et Roma, J. (2002). *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches*. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/18-dallaire.html>

Deci, E.L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plénum Press.

Deci, E.L. et Ryan, R. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Delorme, R. et Hébert, Y. (1998). Une analyse critique de sept modèles de gestion de centres scolaires communautaires. Dans G. Duquette et

[199]

P. Riopel (Éds.). *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada* (p. 199-230). Sudbury : Presses de l'Université Laurentienne.

Delors, J. (Dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Éditions UNESCO et Éditions Onile Jacob.

Desjarlais, L. (1983). *L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens (une étude de cas)*. Toronto : Ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités.

Deveau, K. (2001). *Les facteurs reliés au positionnement éducationnel des ayants droit des régions acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. Thèse de maîtrise. Université de Moncton.

Dubé, P. (2002). L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/01-dube.html>

Ducharme, J.-C. (1996). *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de la situation*. Ottawa : ministère du Patrimoine canadien.

Dupuis, R., *Le statut juridique des peuples autochtones*, Scarborough, Carswell, 1999.

Duquette, G. (2001). Double minorisation : Intragroup domination and cultural hegemony. *Language, Culture and Curriculum*, 14, 98-111.

Edwards, J. (1985). *Language, society and identity*. Oxford: Basil Blackwell.

Elliott, R., « References, Structural Argumentation and the Organizing Principles of Canada's Constitution » (2001) 80 R. du B. can. 67.

Faucher, R. (2001). *L'école française en milieu minoritaire : sa spécificité par rapport à son rôle, sa clientèle, ses artisans et ses moyens d'intervention*. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires.

FCE (2002). *Guide national d'animation culturelle*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Ferrer, C. et Allard, R. (2002a). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement. *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>

Ferrer, C. et Allard, R. (2002b). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique [200] dans une perspective planétaire. Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html>

Fishman, J.A. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multicultural Development*, 11, 5-36.

Fishman, J.A. (1976). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon (Angleterre) : Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA : Newbury House

Fishman, J.A. (1965). Who speaks what language to whom and when. *La linguistique*, 2, 67-68.

Foucher, P., « Les droits scolaires des minorités linguistiques » dans Beaudoin et Ratushny, dir., *Charte canadienne des droits et libertés*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Wilson et Lafleur, 1989, 943.

FPFA (2002). *I'm with you : Exogamous families' guide to the world of francophone education*. Edmonton, Alberta : Fédération des parents francophones de l'Alberta

FPFA et Alberta Education (1998) *Tu peux compter sur moi : Guide à l'intention du parent pour l'accompagnement de l'enfant dans son éducation en français langue première*. Edmonton, Alberta : Fédération des parents francophones de l'Alberta et Alberta Education.

Francard, M. (1994) Les jeunes francophones et leur langue : de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie. *Revue de l'Université de Moncton*, 27(1), 147-160.

Frederickson, J. (1997). *Reclaiming our voices: bilingual education, critical pedagogy and praxis*. Los Angeles : California Association of Bilingual Education.

Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

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

Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Genesee, F. (1998). French immersion in Canada. Dans J. Edwards (Ed.) *Language in Canada* (pp. 305-326). Cambridge: Cambridge University Press.

Genesee, F. (1991). Second language learning in school settings: lessons from immersion. Dans A.G. Reynolds (dir.) *Bilingualism*,

[201]

*multiculturalism and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert* (p. 183-201). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge: Newbury House.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu*

*francophone minoritaire : bilan et prospectives*. [En ligne]. Disponible à <http://www.acef.ca/publi/crde/articles/06-gerinlajoie.html>

Gilbert, A. (1999). *Espaces franco-ontariens*. Ottawa : Les Éditions du Nordir.

Giles, H., Bourhis, R.Y., et Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (Éd.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (p. 307-348). New York: Academic Press.

Green, M.A., « The Continuing Saga of Litigation: Minority Language Instruction » (1990-1991), *3 Education & Law Journal* 204.

Guskey, T.R. (2001). *Benjamin S. Bloom's contributions to curriculum, instruction and school learning*. Communication à la Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

Guskey, T.R. (1985). *Implementing mastery learning*. Belmont, CA : Wadsworth.

Guskey, T.R. et Gates, S.L. (1986). Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational Leadership*, 43(8), 73-80.

Hamers, J.F., et Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge : University Press.

Helly, D. (2002). La question linguistique et le statut des allophones et des anglophones au Québec. Dans P. Bouchard, et R. Bourhis (dir.). *L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française*. *Revue d'aménagement linguistique*. Hors Série. 37-50.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity : A sociolinguistic ethnography*. New York : Longman.

Heller, M. et Lévy, L. (1993). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte : vivre sur une frontière linguistique. Dans L. Cardinal (dir.), *Une langue qui pense : la recherche en milieu minoritaire francophone au Canada* (p. 11-27). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Heller, M. et Lévy, L. (1992a). Mixed marriages : life on the linguistic frontier. *Multilingua*, 11(1), 11-44.

[202]

Heller, M. et Lévy, L. (1992b). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte ; féminité et ethnicité. *Recherches féministes*, 5(1), 59-82.

Heller, M. et Lévy, L. (1992c). *Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes : stratégies des femmes franco-ontariennes*. Toronto : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne. Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Higgins, B. et Beaudin, M. (1988). *Impact de l'Université de Moncton sur les régions de Moncton, d'Edmundston et de Shippagan*. Moncton : Institut canadien de développement régional.

Jedwab, J. (2001). *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : politiques, démographie et identité*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Jedwab, J. (2002). *The Chambers Report, Ten years after: The State of English language education in Canada, 1992, 2002*. Montréal : Missisquoi Institute.

Køestner, R. et Losier, G.F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated : A Closer look at introjection, identification and intrinsic motivation. Dans E.L. Deci et R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self- Determination Research* (p. 101-121). Rochester, New York : University of Rochester Press.

Kulik, C.-L. C. et Kulik, J. A. (1987). Mastery testing and student learning : A meta-analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, 15, 325-345.

Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A. et Bangert-Drowns, R.L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265-299.

Kumashiro, K.K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive éducation. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.

Landry, R. (2002a). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*. [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/10-landry.html>

Landry, R. (2002b). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2). [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>

Landry, R. (1998). *De la démographie au développement psycholangagier : une question de vitalité*. Communication au Symposium de Statistique Canada : Données linguistiques sur les minorités de langue officielle. Ottawa.

[203]

Landry, R. (1995). Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises. *Éducation et francophonie*, 22, 13-23.

Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination : vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 887-927.

Landry, R. et Allard, R. (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. *Diversité Langues*, [En ligne]. Disponible à <http://www.teluq.quebec.ca/diversité>

Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (Ed.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, (p. 403-434). Moncton : Les Éditions d'Acadie.

Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 561-592.

Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (Ed.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (p. 61-88). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.

Landry, R. et Allard, R. (1994a). Ethnolinguistic Vitality : A Viable Construct. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 5-15.

Landry, R. et Allard, R. (1994b). Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 15-42.

Landry, R. et Allard, R. (1994c). *Profil sociolangagier des francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, N.-B. : Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture.

Landry, R. et Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education : The effects of schooling and ethnolinguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. *Annual Conference Journal of the National Association for Bilingual Education*, 1 -30.

Landry, R. et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic Vitality and Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. Dans W. Fase & K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*. (Vol. 1, p. 223-252). Amsterdam: Benjamins.

[204]

Landry, R. et Allard, R. (1991). Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children ? Dans L. Malavé & G. Duquette (Eds.), *Language, Culture and Cognition*. (p. 190-197). Clevedon, England : Multilingual Matters.

Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.

Landry, R. et Allard, R. (1985). Choix de la langue d'enseignement : une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 44, 480-500.

Landry, R., Allard, R., Blain, S., Bourgeois, N., Losier, G. et Lowe, A. (1999). *Déterminisme et autodétermination : motivation langagière et comportement langagier autodéterminé en milieu minoritaire*. Demande de subvention (document inédit).

Landry, R., Allard, R. et Bourhis, R. (1997). Profils sociolangagiers des jeunes francophones et anglophones du Québec en fonction de la vitalité des communautés linguistiques. Dans G. Budach et J. Erfurt



(dir). *Identité francocanadienne et société civile québécoise* (p. 123-150). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.

Landry, R. et Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality : An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.

Landry, R., Ferrer, C. et Vienneau, R. (2002). (dir). La pédagogie actualisante. Numéro thématique. *Éducation et Francophonie*. 30 (2). [En ligne]. Disponible à [http ://www.acelf.ca/revue/30-2/index.html](http://www.acelf.ca/revue/30-2/index.html)

Landry, R. et Richard, J.-F. (2002) La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. *Éducation et Francophonie*. 30 (2). [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html>

Langlais, O. (2002). *Portrait national des services à la petite enfance offerts en français en milieu minoritaire*. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires.

Langlois, L. et Lapointe, C. (Dir.). (2002). *Leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Lapierre, É. J. (1988). Pour un plan de développement de l'éducation française au Canada des années 1990. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16(1), 25-34.

Levasseur-Ouimet, F., Mahé, Y., McMahon F. et Tardif, C. (1999). L'éducation dans l'Ouest canadien. Dans J.Y. Thériault (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (p. 475-493). Moncton : Les Éditions d'Acadie.

[205]

Magnet, J., « The Charter's Official Languages Provisions : The Implications of Entrenched Bilingualism » (1982), 4 *Supreme Court L.R.* 163.

Marmen, L. et Corbeil, J.-P. (1999). *Les langues au Canada : recensement de 1996*. Ottawa : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada.

Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 49, 736-759.

Martel, A. (1999a). *Droits éducatifs et langue : évolution des ayants droit francophones de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*. Saint-Boniface, Manitoba : Commission nationale des parents francophones.

Martel, A. (1999b). *Langue, familles et droits éducatifs : les ayants droit francophones de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*. Saint-Boniface, Manitoba : Commission nationale des parents francophones.

Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Masny, D. (2002). *Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être*. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*. [En ligne]. Disponible à [206]<http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/14-masny.html>

Masny, D. (2001) (Dir). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Outremont (Québec) : Éditions Logiques.

Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats. Dans P. Bouchard et R. Bourhis (dir.). *L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. Revue d'aménagement linguistique*. Hors Série. 69-83.

McKenzie-Mohr, D. (1996). *Promouvoir un avenir viable : Introduction au marketing socio-communautaire*. Ottawa : Table ronde nationale sur l'environnement et l'économie.

Monahan, P., « The Public Policy Rôle of the Suprême Court of Canada in the Sécession Reference » (1999) 11 *Rev. Nat. Dr. Const.* 65.

Noels, K. A., Clément, R. et Pelletier, L.G. (2001). Intrinsic, extrinsic and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-442.

Noels, K. A., Pelletier, L.G., Cément, R. et Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language ? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.

[206]

O'Keefe, M. (2001). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés* (2<sup>e</sup> édition). Ottawa : Gouvernement du Canada, ministère du Patrimoine canadien.

O'Keefe, M. (1998). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*. Canada : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Paillé, M. (1991). *Les écoliers du Canada admissibles à recevoir leur instruction en français ou en anglais*. Québec : Service des communications du Conseil de la langue française.

Paillé, M. (1995). L'avenir de la population francophone au Québec et dans les autres provinces canadiennes. *Grenzgänge*, 3, 42-59.

Pelletier, B., « Bilan des droits linguistiques au Canada » (1995) 55 :4 *R. du B.* 611.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.

Phillipson, R. (1999). Political Science. Dans J.A. Fishman (Ed.) *Handbook of Language and Ethnic Identity* (pp. 94-108). New York : Oxford University Press.

Pilote, A. (1999). L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. *Éducation et francophonie*, 27(1), 1-13.

Proulx, J.-P., « Le choc des Chartes : histoire des régimes juridiques québécois et canadien en matière de langue d'enseignement », (1989) 23 *R.J.T.* 65.

Prujiner, A., Deshaies, D., Hamers, J.F., Blanc, M., Clément, R. et Landry, R. (1984). *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*. Québec : Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Reeves, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci et R. Ryan (dir.). *Handbook of self-determination research* (p. 183-203). Rochester, NY : University of Rochester Press.

Ross, S. (2001). *Les écoles acadiennes en Nouvelle-Écosse : 1758-2000*. Moncton : Centre d'études acadiennes.

Rousselle, A. (2003). *De la théorie à la pratique : la maîtrise des apprentissages au Nouveau-Brunswick francophone*. Thèse de maîtrise inédite. Université de Moncton. (en cours)

Ryan, R. et Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

[207]

Saindon, J. (2002). *Réseau individuel de contacts linguistiques et développement psycholangagier chez les membres d'un groupe linguistique majoritaire*. Thèse de doctorat, Université Laval.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent, Qc : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Statistique Canada (2003) L'utilisation du français et de l'anglais au travail. Dans *Recensement de 2001 : série « analyses »*. Catalogue n° 96F0030XIF 2001011.

Statistique Canada (2002) Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues. Dans *Recensement de 2001 : série « analyses »*. Catalogue n° 96F0030XIF2001005.

Stebbins, R. A. (2001). *The French Enigma*. Calgary: Detselig Enterprises Ltd.

Swain, M. et Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and French immersion education : The rôles of language proficiency and literacy. Dans A.G. Reynolds (dir) *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: The McGill conférence in honour of Wallace E. Lambert* (p.203-216). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Swain, M. et Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.

Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (3), 311-330.

Thériault, J.-Y. (2002). De l'école de la nation aux écoles communautaires ou de l'école d'en haut à l'école d'en bas. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/03-theriault.html>

Tremblay, A., « Les droits linguistiques » dans Beaudoin et Tarnopolsky (éd.). *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), Montréal, Wilson & Lafleur, 559.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M. P. Zanna (Éd.). *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. San Diego: Academic Press.

Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. Dans R. J. Vallerand et E.E. Thill (dir.) *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 534- 581). Laval, QC : Éditions Études Vivantes.

[208]

Vallerand, R.J. et Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Dans E. Deci et R. Ryan (dir.) *Handbook of self-determination research* (p. 37-63). Rochester, NY : University of Rochester Press.

Vienneau, R. et Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. *Éducation et francophonie*, 27(1), [En ligne]. Disponible à <http://www.acelf.ca/revue/xxvii/articles/vienneau.html>

Wagner, S. (2002). *Alphabétisme, recherche et francophonie minoritaire*. Dans R. Allard (dir.) *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. [En ligne]. Disponible à

<http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/15-wagner.html>

Wagner, S. (Dir.) (2000). *Pour une société pleinement alphabétisée : le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous*. Ottawa : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

Wild, T. C. et Enzle, M. E. (2002). Social contagion of motivational orientations. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (Eds). *Handbook of Self-Determination Research* (p. 141-157), Rochester, New York: University of Rochester Press.

### ***Documents gouvernementaux***

*Débats parlementaires sur la question de la Confédération*, Québec, Hunter- Rose, 1865.

La Commission de l'unité canadienne (Commission Pepin-Robarts), *Un temps pour parler Les commentaires du public*, Ottawa, 1979.

*La Constitution canadienne et le Citoyen*, 2<sup>e</sup> rencontre de la Conférence constitutionnelle, Ottawa, 10-12 février 1969.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Introduction générale, Livre I Les langues officielles*, Ottawa, 1967.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Livre II L'éducation*, Ottawa, 1968.

Secrétariat des conférences intergouvernementales canadiennes, *La Révision constitutionnelle 1968-1971*, Rapport du secrétaire, Ottawa, Informations Canada, décembre 1974.

Témoignage devant le Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur la Constitution, Procès-verbaux, 1<sup>re</sup> session, 32<sup>e</sup> législature, 38 :108 et 48 :103.

**Fin du texte**