

REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

Pour l'université
française en Ontario

No 7

1985



REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

Directeur: Jean-Pierre Pichette

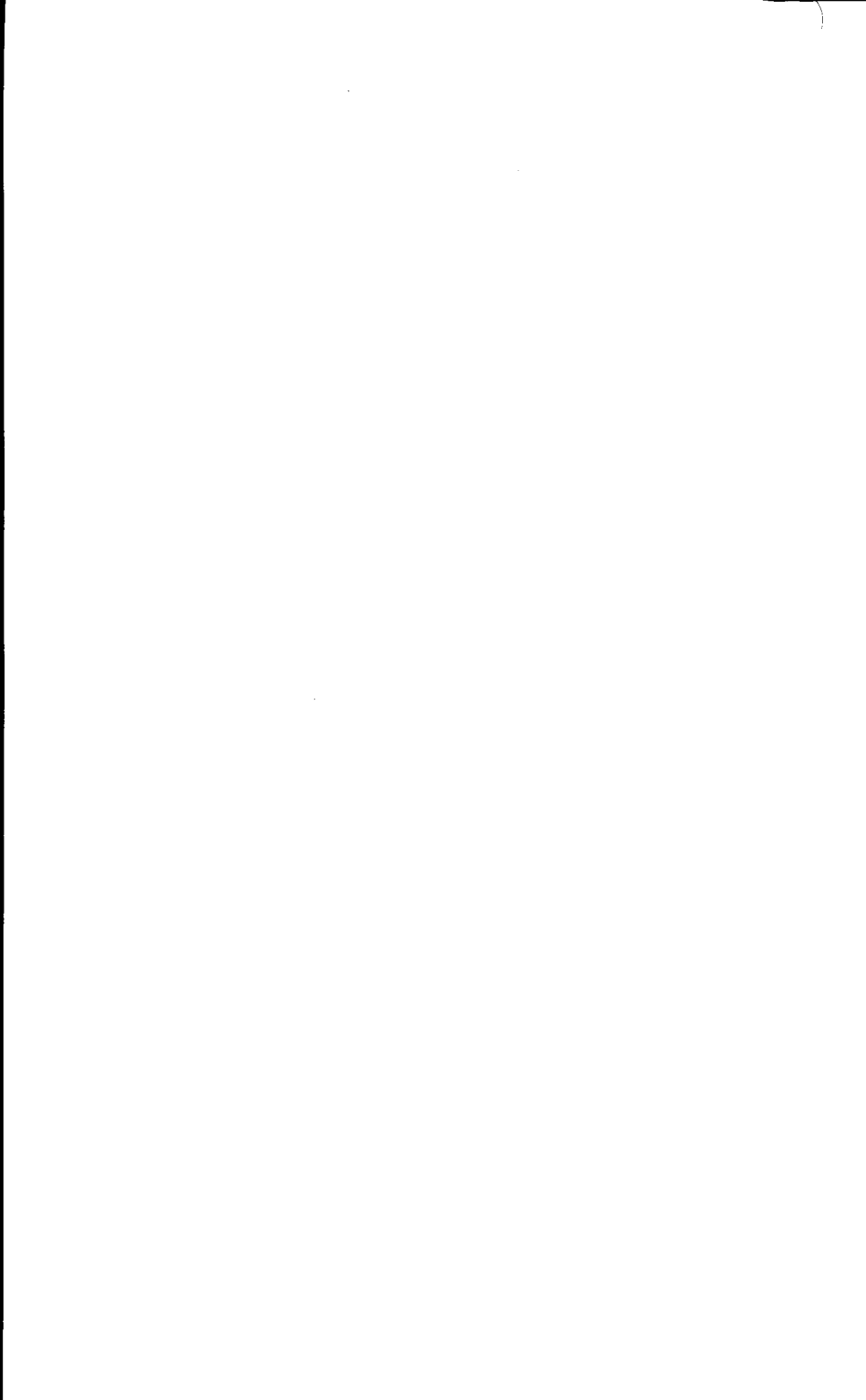
Rédacteur invité: Normand Frenette

Comité de rédaction: Serge Dignard
Fernand Dorais
Gaétan Gervais
Jean-Pierre Pichette
Christiane Rabier

CONSEIL ARBITRAL

Michel BASTARACHE (Université d'Ottawa)
Gérard BOUCHARD (UQAC)
René DIONNE (Université d'Ottawa)
Gaston DULONG (Université Laval)
Fernand DUMONT (IQRC)
Jean-Claude DUPONT (Université Laval)
Yolande GRISÉ (Université d'Ottawa)
Louis-Edmond HAMELIN (UQATR, retraité)
Julien HARVEY (Centre Justice et Foi)
Cornelius JAENEN (Université d'Ottawa)
Benoît LACROIX (IQRC)
Maurice LEMIRE (Université Laval)
Raymond MOUGEON (IOEP)
Fernand OUELLET (Université York)
Yves POIRIER (Université d'Ottawa)
Claire QUINTAL (Collège de l'Assomption, É-U.)
John RICHARDS (Université Simon-Fraser)
Annette SAINT-PIERRE (Collège de Saint-Boniface)
Pierre SAVARD (Université d'Ottawa)

REVUE DU NOUVEL-ONTARIO, NUMÉRO 7



REVUE DU NOUVEL-ONTARIO

Pour l'université
française en Ontario

No 7

1985



L'Institut franco-ontarien (IFO)

Sudbury

La REVUE DU NOUVEL-ONTARIO est une publication de l'Institut franco-ontarien (IFO) de Sudbury. Les auteurs des articles assument seuls la responsabilité de leurs idées.

Prière d'adresser toute correspondance (abonnement, soumission d'articles ou d'ouvrages à recenser) à:

Revue du Nouvel-Ontario
a/s Institut franco-ontarien
Pavillon Alphonse-Raymond
Université Laurentienne
Sudbury (Ontario)
P3E 2C6

Tous droits réservés
© Ottawa, 1985

ISSN 0708-1715

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	
Jean-Pierre Pichette	7

ÉTUDES

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ONTARIO FRANÇAIS (1848-1965)	
Gaétan Gervais	11
L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET DE LA CULTURE FRANCO-ONTARIENNES	
Georges Bélanger	53
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET COMPORTEMENT UNIVERSITAIRE DES FRANCO-ONTARIENS	
Denis Carrier	69
LES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES ET LA PRÉPARATION AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES	
Normand Frenette, Stacy Churchill et Saeed Quazi	91

NOTES DE RECHERCHE

LA MINORITÉ FRANÇAISE ET LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES DANS LE NORD-EST DE L'ONTARIO: UNE UNIVERSITÉ INACHEVÉE	
Jean-Charles Cachon	109
HISTORIQUE DU BILINGUISME À L'UNIVERSITÉ LAURENTIENNE	
Donald Dennie	115

COMPTES RENDUS

GERMAIN, <i>POISON</i>	
Kenneth Landry	121
LECLERC, <i>LANGUE ET SOCIÉTÉ</i>	
Claire Beauchemin	122
ROY, <i>L'APPASSIONATA</i>	
Aurélien Boivin	124
SYLVESTRE, <i>OBÉISSANCE OU RÉSISTANCE</i>	
Daniel Marchildon	125
VILLENEUVE, <i>FEUILLES VOLANTES</i>	
Robert Dickson	126

LES COLLABORATEURS

Monsieur Georges BÉLANGER est professeur de littérature à l'Université Laurentienne de Sudbury.

Monsieur Jean-Charles CACHON est professeur de commerce à l'Université Laurentienne de Sudbury.

Monsieur Denis CARRIER est vice-recteur adjoint à l'Université d'Ottawa.

Monsieur Donald DENNIE est professeur de sociologie à l'Université Laurentienne de Sudbury.

Monsieur Normand FRENETTE est chercheur au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CRÉFO) à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IÉPO) à Toronto.

Monsieur Gaétan GERVAIS est directeur de l'enseignement en français à l'Université Laurentienne de Sudbury.

L'université française en Ontario: une question de temps

Jean-Pierre Pichette

Consacré à l'enseignement postsecondaire en Ontario français, ce septième numéro de la *Revue du Nouvel-Ontario*, pour refléter la dynamique de ses quatre articles et de ses deux notes de recherche, ne pouvait coiffer un titre plus approprié. Non pas que nous ayons spécialement cherché à démontrer l'impasse du système actuel: non, la chose est trop connue de tous depuis déjà fort longtemps. Sauf que les textes de nos collaborateurs s'inscrivent dans la kyrielle des thèses, études et rapports qui, eux, ont fait cette démonstration et, on le verra, tous en arrivent une fois de plus à la même conclusion: la situation actuelle est, à tout point de vue, désastreuse.

Un premier article, celui de *Gaëtan Gervais*, examine le contexte historique de cette question et retrace, dans une étude bien documentée, les origines de ce que l'auteur appelle «l'état misérable de l'enseignement postsecondaire en Ontario français». L'ambivalence des rares institutions, catholiques et françaises, qui dispensaient des programmes en français avant 1960 n'a produit que des tergiversations dont les Franco-Ontariens ont toujours fait les frais, eux qui ne possédèrent jamais les cordons de la bourse. Depuis vingt-cinq ans, le renouvellement des structures universitaires a-t-il fait progresser le fait français? Faut-il, au contraire, conclure que ces entités «bilingues», parce qu'elles maintiennent encore une double allégeance, linguistique cette fois, perpétuent le régime de dépendance de la communauté française?

La réflexion de *Georges Bélanger*, qui s'alimente à son expérience de professeur de littérature, tend à démontrer que «le système d'éducation de l'Ontario français est (...) voué à l'échec s'il n'y a pas enracinement dans un cadre culturel d'ici, déterminé, rattaché avant tout à la vie quotidienne des Franco-Ontariens» et souligne de plus la «nécessité pour un groupe en situation minoritaire d'insister sur ses structures propres».

L'article de *Denis Carrier*, qui prolonge son rapport sur *L'Université d'Ottawa et la francophonie ontarienne* paru en décembre 1985, nous apprend qu'il y a «relativement moins de jeunes francophones que d'autres Ontariens qui se rendent à la porte d'en-

trée de l'Université» et que, avec d'autres facteurs signalés par l'auteur, la «langue d'enseignement à l'Université a influencé d'une manière importante le comportement des jeunes diplômés du secondaire qui s'y sont inscrits et, vraisemblablement, aussi leur propension à s'y inscrire.»

Dans la même ligne, *Normand Frenette*, scrutant les données qui ont servi à la préparation du Rapport Churchill, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, pour le compte du Conseil de l'éducation franco-ontarienne (CÉFO) publié à la fin de décembre 1985, explique «comment le système élémentaire et secondaire constitue une série de «filtres», à divers paliers, empêchant ainsi les jeunes Franco-Ontariens d'avoir accès aux études postsecondaires au même degré que leurs compatriotes de langue anglaise.»

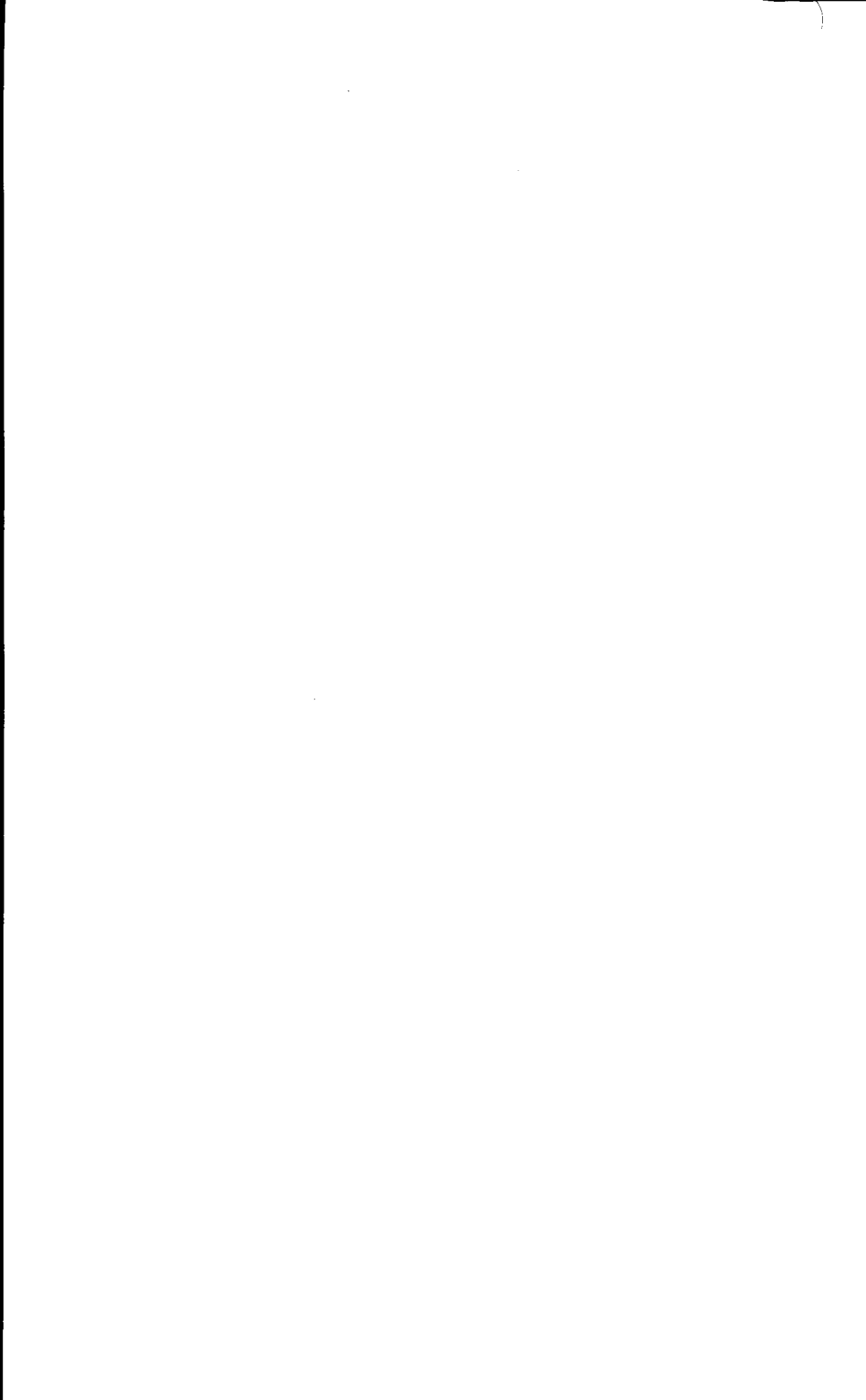
Enfin, deux autres rapports, commandés directement par le bureau du recteur de l'Université Laurentienne et déposés en 1986, font l'objet, par leurs auteurs mêmes et à cause de leur diffusion limitée, de notes de recherche. Les conclusions du *Rapport Cachon* sont claires: la clientèle francophone du Nord justifie l'établissement de programmes complets en français; elle les recherche même: d'où la recommandation fondamentale de créer une entité française autonome, tant au plan financier que pédagogique. De son côté, le *Rapport Dennie* fait état du lourd contentieux du bilinguisme à la Laurentienne et montre que toutes les réclamations des francophones, étudiants et professeurs, ont systématiquement abouti, après avoir été ballottées de comité bidon en comité bidon, à une fin de non-recevoir: après vingt-cinq ans de cohabitation, les francophones n'ont pas encore droit à un centre communautaire propre, ils traitent constamment avec des administrateurs majoritairement unilingues anglais qui occupent des postes bilingues, et dépendent, même pour les programmes et les cours en français, des budgets gérés par la majorité anglophone.

Ceux qui ont mandat de servir les intérêts et les besoins des francophones de cette province, en matière d'enseignement postsecondaire, pourront-ils se contenter longtemps de demi-mesures? Face aux dérapages quotidiens du bilinguisme (Dennie), aux frustrations permanentes du personnel enseignant réduit à l'impuissance par un système équivoque (Gervais, Bélanger), aux nombreuses attentes légitimes mais insatisfaites des étudiants (Carrier, Frenette, Cachon), y a-t-il vraiment un choix? Il est désormais évident que la réponse à cette question ne viendra pas de l'Université seule.

La pratique des vingt dernières années dans le système scolaire français en Ontario fournit de précieux modèles et des indices per-

mettant de prévoir une issue définitive à ce conflit. Les Franco-Ontariens disposent maintenant d'un réseau complet d'écoles élémentaires et, depuis 1969, d'écoles secondaires françaises qu'ils administrent eux-mêmes. Or, ce réseau, après s'être arraché à l'assimilation, c'est-à-dire à l'unilinguisme anglais, a stagné ensuite dans le bilinguisme. Dans une structure bilingue, chacun le sait, la minorité est toujours à la merci de la majorité. De plus, elle embête la majorité qui ne voit, dans chacune de ses revendications, qu'un empêchement de tourner en rond et réduit les francophones au rôle négatif de chiens de garde: c'est pourquoi, les réseaux élémentaires et secondaires ont préféré «se séparer» dès qu'ils en ont eu la chance pour briser ce cercle vicieux et fonder un système autonome.* Compte tenu de cette expertise, mais aussi de l'émergence de compétences francophones à tous les niveaux du postsecondaire, d'une clientèle étudiante qui n'ira qu'en augmentant et de la présence d'écosystèmes universitaires répartis dans tout le territoire — à Ottawa, Toronto, Hearst et Sudbury — qu'il suffirait d'abouter pour former un réseau véritable, il n'est pas exagéré d'avancer que *l'avènement de l'université française en Ontario n'est plus qu'une question de temps.*

* Le prochain numéro de la *Revue du Nouvel-Ontario* rapporte les actes d'un colloque tenu à Sudbury et qui traite justement de cette question: *Minorité culturelle et institutions: l'Ontario français.*



L'enseignement supérieur en Ontario français (1848-1965)

Gaétan Gervais

Introduction

Qui, aujourd'hui, peut concevoir une société moderne sans université? L'importance de cette institution n'a cessé, depuis deux siècles, de croître. La notion même de progrès linéaire, cumulatif —, si fondamentale dans la pensée du monde occidental contemporain, suppose une institution où le savoir se crée, s'accumule, se transforme, se conserve, s'adapte, se transmet.

Une suite ininterrompue de choix collectifs détermine l'évolution d'une société. Constamment tiraillée entre les forces contraires de la continuité et du changement, celle-ci obéit à la double nécessité de durer et de s'adapter. Réconcilier ces tendances contradictoires constitue le défi fondamental que les sociétés ne relèvent, ultimement, qu'en s'appuyant sur leurs propres institutions sociales. Celles-ci répondent donc aux deux besoins d'encadrement de la société (la durée) et d'adaptation aux situations nouvelles (le changement).

Comme institutions, les universités participent à l'évolution des sociétés modernes par leur double fonction, critique et méthodologique. Elles se disent, et se veulent, gardiennes des savoirs. Or tout savoir, finalement, se réduit à une réflexion sur son expérience: cette vérité vaut pour la personne comme elle s'applique à l'ensemble d'une société. Qu'il soit de compréhension ou de domination, le savoir est un instrument qui entretient des liens étroits avec l'ordre social. Ainsi se tissent les rapports intimes et nécessaires entre «savoir» et «culture». Tant par la transmission des savoirs de plus en plus spécialisés que par la formation des élites, les universités jouent dans les sociétés modernes un rôle indispensable.

Malgré le vieux reproche qu'on leur fait de vivre dans une tour d'ivoire et grâce justement à un certain détachement, les universités exercent dans leur société une fonction *critique*. Ainsi, elles proposent à leurs étudiants, donc à toute la société, non seulement un ensemble de connaissances, mais surtout une réflexion sur l'expérience humaine, sur l'évolution des sociétés, sur l'état des savoirs. En intégrant les diverses branches de la connaissance,

en les enrichissant, en les interprétant, en les transmettant, les universités se placent directement dans un contexte culturel. Ainsi, en plus d'être des instruments de préservation et d'accumulation, les universités exercent une activité inventive, novatrice.

La culture, dans son sens anthropologique, implique une perception du monde ambiant, un ensemble de valeurs, un réseau de significations, une interprétation cohérente de l'univers. Elle sert donc à éclairer et à expliquer. D'une part, elle rend compte des relations entre les objets du monde extérieur et les personnes; d'autre part, elle rend intelligibles les rapports entre tous les humains. La culture, de même que le savoir qui en émane et la supporte, donne un sens à la vie. Est-il alors nécessaire d'insister sur l'importance capitale pour chaque société de disposer d'institutions autonomes pour transmettre son expérience et ses valeurs collectives propres?

La deuxième fonction de l'université est d'ordre *méthodologique*: initier les étudiants aux méthodes reconnues dans les diverses disciplines, leur enseigner les pratiques et les connaissances qui permettent l'utilisation de ces divers savoirs. Les universités ont la responsabilité de transmettre par leur enseignement une bonne partie des savoirs. Elles répondent de la sorte à certains besoins propres à chaque société, elles participent à l'évaluation et à la critique des connaissances, elles proposent des alternatives et des orientations, bref elles forment les élites et contribuent à la reproduction sociale.

Ces deux tâches de l'université, critique et méthodologique, prennent la forme d'activités bien définies dans les conventions collectives et dans l'idéologie contemporaine qui les ordonne: l'enseignement (la transmission du savoir), la recherche (l'augmentation du savoir) et le rayonnement (la diffusion du savoir à l'ensemble de la communauté). Que les universités se donnent pour objectif de former l'homme à la «teste bien faite» ou qu'elles cherchent plus particulièrement à répondre, comme dans les programmes d'études dits «professionnels», à des soucis plus immédiats tels le chômage, elles remplissent une fonction sociale importante¹.

Dans la société franco-ontarienne, les universités ne remplissent qu'imparfaitement ces fonctions, critique et méthodologique. L'université franco-ontarienne, aujourd'hui, c'est un ensemble non organisé d'enseignements dispensés principalement à Ottawa, à Sudbury et à Toronto par des institutions bilingues. Divers rapports ont mis en évidence l'état misérable de l'enseignement postsecondaire en Ontario français². Il faut chercher les origines de cette situation dans l'histoire même de l'Ontario français.

1 — Le contexte ontarien

La spécificité du système universitaire franco-ontarien découle de quatre groupes de facteurs. Chacun apporte à la formation de ce système certains traits qui le caractérisent. Ainsi il importe au départ de se pencher sur l'évolution générale du système scolaire ontarien, sur la distinction à faire entre l'école séparée et l'école française, sur la lente formation du système secondaire français en Ontario, enfin sur la constitution du réseau universitaire anglais dans la province. Chacune de ces quatre approches permet de mieux situer le postsecondaire français en Ontario.

Le système scolaire ontarien. La division du système scolaire ontarien en trois paliers remonte au XIX^e siècle. Le parlement du Haut-Canada s'intéressa d'abord à l'échelon moyen, accordant en 1807 des fonds pour l'établissement d'une école de niveau intermédiaire («grammar school») dans chaque comté. Peu après, en 1816, l'Assemblée législative inaugura un régime de subventions aux écoles primaires, les «common schools». Pour sa part, le gouvernement impérial avait, dès 1797, réservé des terres pour la création d'une université dans le Haut-Canada. Cependant la question universitaire créa tant de disputes entre les diverses confessions religieuses qu'il fallut attendre un demi-siècle, jusqu'en 1843, la naissance de cette université provinciale¹.

La figure d'Egerton Ryerson, surintendant de l'éducation entre 1844 et 1876, domine de haut le monde ontarien de l'éducation au XIX^e siècle. Par la loi scolaire de 1871 (loi qui établit les «public schools» au primaire, les «high schools» au secondaire et les «collegiate institutes» pour préparer les étudiants à l'université, la grande ombre de Ryerson s'étend jusque sur le régime actuel de l'éducation en Ontario. Cet éducateur s'appliqua avec succès à améliorer la qualité de l'enseignement. Ses réformes touchèrent à la formation des professeurs (établissement d'écoles normales), à la qualité des manuels (par le biais des subventions aux commissions scolaires, ce qui permettait de les forcer à n'utiliser que des manuels approuvés), au contenu des programmes et à la répartition de la matière entre plusieurs grades scolaires⁴.

Mais les progrès, en éducation, passaient par un train de mesures tendant à l'uniformisation, à la centralisation des contrôles (manuels, permis d'enseignement, cours d'études), à l'élimination des différences jugées incompatibles avec l'amélioration de l'enseignement. La prise en main du système d'enseignement par l'État entraîna une laïcisation des structures et une démocratisation de la fréquentation scolaire. Dans le cas des institutions universitaires, toutefois, l'emprise du gouvernement prit plus de temps à se resserrer. Un siècle de plus. Car les diverses confes-

sions religieuses tenaient fortement à posséder chacune son université afin de mieux assurer la formation de prêtres et de ministres.

Langue et religion au primaire. Doublement minoritaires, c'est-à-dire français et catholiques, les Franco-Ontariens réclamèrent de tout temps un réseau scolaire différent du système mis en place pour le reste de la province. Mais au nom de la qualité de l'enseignement, les autorités politiques rejetèrent longtemps toute protection culturelle à la minorité, écartant le principe même d'un réseau scolaire de langue française, dédaigneusement repoussé sous le nom de «troisième réseau». Entre la revendication franco-ontarienne d'institutions françaises et la volonté provinciale d'uniformiser, un fossé, source de tous les conflits scolaires, grouillait de discorde. Cette divergence explique d'abord la crise scolaire du Règlement XVII (1912-1927) pour les écoles primaires, puis l'inexistence d'écoles secondaires publiques de langue française avant 1969, enfin l'absence d'une seule institution universitaire de langue française, encore aujourd'hui⁹.

En Ontario français, la confusion entre les questions de langue et de religion persiste encore. À partir du milieu du XIX^e siècle, l'idéologie ultramontaine dominera de plus en plus l'univers intellectuel du Canada français. Dans cette vision du monde, un Canadien français ne peut être que catholique. Langue et religion se présentent comme des frères siamois, difficiles à séparer, surtout en matière d'éducation. Selon une formule percutante qui a fait fortune, qui perd sa langue perd sa foi. Lutter pour la langue, c'est donc défendre la foi. Et vice-versa. Les élites cléricales ou cléricalisantes de l'Ontario français ont d'emblée souscrit à cette idéologie qu'elles ont répandue partout⁶. Il importe donc, au départ, de démêler deux questions différentes: l'enseignement confessionnel et l'enseignement en langue française.

Les écoles confessionnelles existent en Ontario depuis 1841, première année du régime politique unissant le Haut et le Bas-Canada. Les écoles confessionnelles, créées au Québec pour les protestants et en Ontario pour les catholiques, ont existé sans interruption depuis cette date, recevant une garantie constitutionnelle (article 93) dans la loi de la Confédération en 1867. Le niveau de financement des écoles séparées a souvent provoqué des débats et certains groupes (la Protestant Protective Association et la Equal Rights Association à la fin du XIX^e siècle, les orangistes, la Commission Hope de 1950, divers autres politiciens) ont réclamé à divers moments la suppression des écoles catholiques, mais les tribunaux ont toujours maintenu la légalité de ces écoles et leur droit de recevoir des fonds publics. En fait, leur survie ne fut jamais vraiment menacée.

Il en alla autrement des écoles de langue française. Il faut bien dire qu'au XIX^e siècle, les questions de religion préoccupaient la population davantage que les affaires de langue. L'éternelle phobie ontarienne de la «French domination», source présumée de tant de maux, tirait plus son inspiration d'inquiétudes religieuses et politiques que de préoccupations linguistiques. Le statut de la langue française en Ontario reçut donc peu d'attention avant le XX^e siècle. Au fait, les autorités ontariennes ont montré au XIX^e siècle une grande tolérance envers l'enseignement en français. Inquiet du fardeau imposé par l'hypothèque canadienne-française, une partie du clergé catholique voulut cependant dissocier les questions de langue et de religion.

Deux aspects de la loi constitutionnelle de 1867 concernent l'Ontario français de manière particulière: premièrement, le document n'imposait le bilinguisme qu'aux gouvernements du Québec et du Canada⁷; deuxièmement, il définissait l'éducation comme un domaine exclusif de compétence provinciale. Très tôt, les crises scolaires éclatent à travers le Canada, les questions de religion et de langue se confondant: au Nouveau-Brunswick (1871), au Manitoba (1890), dans le Nord-Ouest (1905), enfin en Ontario (1912).

Ces luttes pour des écoles primaires, bilingues ou françaises, s'inscrivent dans un long processus. Elles résultent d'abord de la volonté provinciale d'améliorer le système scolaire (meilleure surveillance des programmes, des enseignants, des manuels, et aussi démocratisation de la fréquentation scolaire). Mais elles dévoilent aussi l'affrontement qui, durant le premier demi-siècle de la Confédération, opposa deux grands courants idéologiques: d'une part, le nationalisme canadien-français, revigoré par l'idéologie ultramontaine et diffusé par toute une élite cléricale, d'autre part l'idéologie impérialiste, soucieuse de maintenir des liens forts avec l'empire britannique et, pour le Canada, impatiente d'assurer la prééminence de l'anglais. Ces deux intransigeances se heurtent, au détriment des minoritaires.

La première école ontarienne de langue française ouvre à l'Assomption du Détroit en 1786. Plusieurs autres suivront. Pendant un siècle, l'existence d'écoles françaises ne soulèvera du reste aucune difficulté particulière, l'ingérence du gouvernement restant en cette matière plutôt modeste. La loi ne favorise ni ne défavorise l'usage du français en classe, pas plus que l'anglais ou l'allemand. Ce sont les parents qui décident dans quelle langue les professeurs enseigneront à leurs enfants. En Ontario, des écoles «bilingues» se développent dans les régions à forte concentration de Canadiens: dans les comtés d'Essex et de Kent au Sud-Ouest, dans les comtés de Russell, de Prescott et de Carleton à l'Est, dans

les districts de Nipissing et d'Algoma dans le Nord. Ces écoles sont souvent publiques, établies par la majorité de langue française, et l'enseignement s'y donne parfois dans les deux langues. En 1882, il existe une soixantaine d'écoles bilingues dans Russell et Prescott seulement.

Dans une lettre devenue célèbre en Ontario français, Egerton Ryerson affirmait en 1857 que «vu que le français est langue officielle en ce pays, à l'égal de l'anglais, il est absolument licite et légal que les syndic permettent l'enseignement des deux langues aux enfants qui fréquentent leurs écoles, conformément au désir des parents»⁸. Dès 1869, deux ans après la création de la province de l'Ontario, le ministère de l'Éducation autorisait, pour usage dans les régions bilingues, neuf manuels de langue française, reconnaissance indirecte des écoles françaises. Mais une série de mesures adoptées après 1885 préparèrent la suppression de l'enseignement en français dans les écoles primaires. Enfin, en 1912, le Règlement XVII éliminait à toutes fins utiles l'enseignement en français. Le gouvernement ne restaurera les «écoles bilingues» qu'en 1927, après quinze années de luttes⁹. Quant à la formation des enseignants du primaire, elle se fit au Québec, ou dans les écoles modèles, ou en anglais, ou pas du tout. L'Université d'Ottawa ouvrira la première école normale de langue française en 1923, en pleine période du Règlement XVII¹⁰.

Le secondaire français (1848-1969). Au palier secondaire, cependant, l'enseignement en français a été, jusqu'en 1969, une affaire privée. Privée de fonds, surtout. Ce sont les communautés religieuses qui, pendant plus d'un siècle, ont maintenu, sans le secours financier du gouvernement, un enseignement en français au niveau secondaire. Elles ont dispensé ce service, français ou bilingue, dans des écoles secondaires catholiques ou dans le cadre de cours classiques.

Dans ces institutions, les programmes se donnent partiellement ou entièrement en français. Par leur prolongement jusqu'au baccalauréat, les collèges classiques offrent non seulement le programme «secondaire» (au Québec, le terme «secondaire» s'applique généralement à tout l'enseignement qui précède le baccalauréat) mais aussi le premier cycle du niveau «supérieur» (c'est-à-dire le niveau «collégial» du système américain). Ces institutions sont toutes confessionnelles parce que seules les communautés religieuses possèdent les effectifs et les moyens financiers suffisants pour supporter des institutions privées que les seuls frais de scolarité n'auraient jamais permis de maintenir.

En Ontario, l'alliance entre l'État et l'Église implique d'abord les parties protestantes de la communauté chrétienne. Le contrôle du clergé sur l'enseignement, évidemment souhaité par les divers

clergés, s'appliquait rarement au primaire et au secondaire, sauf en Ontario français. Cette situation arrangeait peut-être le clergé catholique, mais l'alternative (un système public et anglophone) n'aurait jamais pu satisfaire la population franco-ontarienne.

L'enseignement secondaire en français commença à Ottawa dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, plutôt modestement. Les soeurs Grises ouvrirent en 1845 la première école dont émergera avec le temps le Couvent Notre-Dame du Sacré-Coeur (Couvent de la rue Rideau); puis les oblats ouvrirent en 1848 le Collège Saint-Joseph de Bytown, appelé bientôt à devenir l'Université d'Ottawa (1866). D'autres institutions verront le jour: le Couvent Notre-Dame (1868), ouvert par la Congrégation de Notre-Dame, le Juniorat du Sacré-Coeur (1895) ouvert par les oblats, enfin l'Académie De-La-Salle (1898), ouverte par les frères des Écoles chrétiennes. La présence du gouvernement fédéral, l'existence de l'Université d'Ottawa, l'activité gravitant autour de l'évêché, la communauté des soeurs Grises et l'animation des oblats, tous ces facteurs expliquent la place que la région d'Ottawa joue dans l'évolution de l'Ontario français¹¹.

Dans la première moitié du XX^e siècle, une quinzaine d'écoles secondaires privées ouvrirent leurs portes. On les retrouve dans toutes les régions à forte concentration de Franco-Ontariens.

Dans le Nord, nouvelle région de colonisation ouverte à la fin du siècle dernier, on trouve plusieurs établissements secondaires: le Pensionnat Notre-Dame-de-Lourdes, ouvert à Sturgeon-Falls en 1904 par les Filles de la Sagesse, l'Académie Sainte-Marie, créée en 1910 par les soeurs de l'Assomption-de-la-Vierge-Marie à Haileybury, le Collège du Sacré-Coeur, un collège classique que les jésuites ouvrirent à Sudbury en 1913. On trouvera plus tard l'école Saint-Joseph (1929-1965) que les Filles de la Sagesse tiennent à Blind-River.

Dans le Sud, le collège de l'Assomption, fondé en 1857, devint rapidement une institution de langue anglaise. Il faudra ensuite attendre soixante-dix ans l'ouverture de l'Académie Sainte-Marie de Windsor (1928) fondée par les soeurs des Saints-Noms-de-Jésus-et-de-Marie. Plus tard, les ursulines ouvrirent à Tecumseh l'école Sainte-Anne (1947). Ces deux institutions eurent d'abord un enseignement bilingue avant de devenir des institutions anglophones. En 1934, les soeurs des Saints-Noms ouvrirent le Collège des Saints-Noms. Il tiendra d'abord ses classes à l'Académie Sainte-Marie. Affilié dès le départ au Collège de l'Assomption, le collège finira par se fusionner au Collège de l'Assomption qui deviendra ainsi mixte. Entre 1919 et 1953, le Collège de l'Assomption est lui-même un affilié de l'Université Western¹².

Le plus grand nombre d'écoles secondaires de langue française se forme dans l'Est. À Ottawa, les Filles de la Sagesse ouvrent le pensionnat Notre-Dame-de-Lourdes en 1909, les soeurs du Sacré-Coeur ouvrent en 1910 le Pensionnat-externat du Sacré-Coeur, le clergé diocésain ouvre en 1925 le Petit Séminaire d'Ottawa, les soeurs Grises ouvrent à Ottawa, en 1918, l'école secondaire Notre-Dame-du-Rosaire et, en 1929, l'école secondaire Saint-Conrad; à Pembroke, elles ouvrent en 1938 l'Académie Sainte-Croix. Il existera aussi des écoles secondaires à Bourget (fondée par les soeurs Grises en 1946) et à Cornwall (où les Clercs de Saint-Viateur établissent un collège classique en 1950, en remplacement du collège Blaise-Pascal, ouvert en 1949 et fermé en 1950).

À la fin de la période des écoles secondaires privées, c'est-à-dire entre 1950 et 1969, plus de trente autres écoles secondaires privées de langue française verront le jour. Ainsi, le réseau secondaire de langue française (dont l'enseignement est souvent bilingue) s'est établi en marge du système public ontarien. Il constitue le seul prolongement des écoles «bilingues» publiques (séparées) restaurées par le gouvernement en 1927¹³.

Collèges et universités en Ontario. En Ontario, l'enseignement supérieur de niveau collégial (le premier cycle, qui fait aujourd'hui partie du «postsecondaire») se développe dès la première moitié du XIX^e siècle. Les divers groupes religieux furent les principaux promoteurs de cette évolution. En fait, le gouvernement provincial a longtemps limité son intérêt à «l'université provinciale» (Université de Toronto) et aux institutions spécialisées (Collège d'Agriculture à Guelph, École Pratique des Sciences à Toronto)¹⁴. Ces institutions «officielles» sont solidement anglophones.

Bien que le gouvernement britannique ait mis de côté des terres pour une future université dans le Haut-Canada dès 1797, la colonie ne contenait alors qu'une faible population, en très grande partie rurale, dispersée, préoccupée par sa survivance devant la menace américaine. Ces conditions ne favorisent pas encore l'ouverture d'une université. Durant les années 1820, toutefois, le flambeau passera entre les mains de John Strachan, membre en vue du «family compact» et futur évêque anglican de Toronto. Ses efforts aboutiront en 1827 à l'attribution d'une chartre royale pour fonder King's College. Strachan prétend cependant mettre cette institution sous le contrôle des seuls anglicans. L'opposition farouche des presbytériens, des méthodistes et des catholiques réussit à retarder la réalisation de ce projet jusqu'en 1843. À cette date, il existait quatre collèges dans la colonie. En attendant la fondation de l'université du Haut-Canada, Strachan avait ouvert le Upper Canada College en 1829.

Entre-temps, les méthodistes avaient fondé le collège Victoria à Cobourg, le successeur du Upper Canada Academy que ce groupe religieux avait décidé d'ouvrir en 1834. L'année suivante, Egerton Ryerson obtint pour cette institution une charte royale. D'abord «grammar school», l'académie obtint en 1841 une charte universitaire et un nouveau nom: Victoria. À la même époque, les presbytériens tentaient aussi d'ouvrir un collège. Ils obtinrent en 1840 une charte pour créer «l'Université de Kingston», sous le contrôle de l'Église d'Écosse. Peu de temps après, une charte royale changeait son nom à Queens' University. De leur côté, les catholiques fondèrent en 1835 le collège de Regiopolis (Kingston) pour lequel ils obtinrent une charte en 1837. Quatre collèges réclamant des fonds publics et des terres, c'était beaucoup.

Diverses tentatives de fusion de ces divers groupes ne donnèrent aucun résultat. L'idée se répand alors de ne supporter qu'une seule institution non-confessionnelle. En 1849, après des décennies de luttes politiques, les réformistes du Haut et du Bas-Canada accèdent enfin au pouvoir. La même année, le gouvernement retire la charte de King's College et fonde l'Université de Toronto, héritière des terres de King's College¹⁵. C'est le début d'un régime spécial pour l'Université de Toronto, «l'université provinciale».

Les rapports entre les institutions et le gouvernement ontarien prennent deux formes: d'abord l'attribution d'une charte autorisant les institutions à délivrer des diplômes universitaires (chartes tantôt royales, tantôt législatives), ensuite l'attribution de subventions gouvernementales pour financer ces institutions¹⁶. Dans le contexte du régime des écoles séparées mises sur pied en 1841, le gouvernement du Canada-Uni accordait des fonds aux institutions confessionnelles de niveau primaire. Il devenait alors facile d'étendre le même principe aux institutions supérieures. Durant la période entre 1841 et 1868, l'enseignement supérieur confessionnel reçut donc des subventions du gouvernement du Canada-Uni. Mais en 1868, la nouvelle province de l'Ontario mettra fin à cette pratique.

En 1848, les oblats avaient ouvert à Bytown (Ottawa) le Collège Saint-Joseph tandis que l'évêque Charbonnel ouvrait à Toronto le Collège Saint-Michel (Saint-Michael). Ayant perdu leur emprise sur le King's College, les anglicans ouvriront alors Trinity College en 1851. Puis les presbytériens ouvriront en 1855 le collège Knox (d'abord fondé en 1848), les catholiques de Sandwich créent en 1857 (charte de 1858) le Collège de l'Assomption.

À cette époque, les députés et les institutions ne cessent de harceler le gouvernement pour obtenir des subventions. Comment peut-il refuser à certaines institutions l'aide financière qu'il accorde à d'autres? Le principal défaut de ces subventions, accor-

dées entre 1841 et 1868, c'est leur caractère temporaire. En 1868, le premier ministre provincial, John Sandfield Macdonald, établit une politique durable: ne pas accorder d'aide aux institutions supérieures confessionnelles¹⁷. À ce principe sacré, le gouvernement provincial a néanmoins fait subir quelques accrocs. Au XX^e siècle, il a accordé certains fonds aux universités confessionnelles; par exemple, à partir de 1948, les universités de l'Assomption (Windsor), de McMaster et de Waterloo purent recevoir de l'aide du gouvernement pour leur enseignement en médecine ou en sciences, activités reconnues comme «non confessionnelles».

D'une façon générale, cependant, le gouvernement ontarien n'a pas, depuis un siècle, dérogé à la règle de ne pas financer des institutions postsecondaires confessionnelles. Cette politique importe beaucoup pour les Franco-Ontariens quand on se rappelle que tout l'enseignement en français, au secondaire et au collégial, provient des institutions privées et confessionnelles.

Depuis 1867, le gouvernement ontarien siège à Toronto, tout près de «l'université provinciale». L'article 93 de la nouvelle constitution, en 1867, attribue aux autorités provinciales la responsabilité exclusive de l'éducation. Jusqu'en 1883, l'Université de Toronto vécut des rentes de ses terres mais quand elle demanda des fonds au gouvernement, elle provoqua un tollé dans les collèges confessionnels. Dans ce contexte, le gouvernement encouragea la fédération de différents collèges, politique qui aboutit en 1887 à la loi de fédération (University Federation Act, 1887). Cette loi rétablit l'Université de Toronto comme institution d'enseignement, elle crée la faculté de médecine (en absorbant l'ancienne Toronto School of Medicine), elle annexe la School of Practical Science établie en 1878. L'Université de Toronto disposera même, entre 1889 et 1894, d'une faculté de droit¹⁸. À la fin du XIX^e siècle, le gouvernement pressa les universités de se fusionner. Les collèges qui acceptent de ne garder que l'enseignement des humanités et de ne délivrer des diplômes qu'en théologie peuvent se fédérer à l'Université de Toronto. Ainsi, on réalise une première étape en 1890 quand l'Université Victoria se joint à l'Université de Toronto (elle déménage à Toronto en 1892), bientôt suivie par le Collège Trinity (1904) et le Collège Saint-Michael (1910). L'Université Queen coupera ses liens avec les presbytériens en 1912, mais elle n'entrera pas en fédération avec l'Université de Toronto¹⁹. Ce type de fédération constituera un précédent pour plusieurs autres universités ontariennes. En 1906, le gouvernement donna suite au rapport d'une commission royale créée l'année précédente en établissant pour l'Université de Toronto un Conseil des gouverneurs, modèle qui aura aussi une grande fortune dans le monde universitaire de l'Ontario.

Durant les cinquante années suivant la Confédération, peu de nouvelles institutions naquirent. Les deux principales exceptions eurent un caractère régional plus qu'une dimension religieuse: l'Université Western en 1878 (à London) et l'Université McMaster en 1888 (à Hamilton). Le gouvernement n'accorda aucune autre charte entre 1881 et 1913²⁰. À cette date, il dota d'une charte l'Evangelical Lutheran University, puis, en 1914, le Collège du Sacré-Coeur, et, en 1916, le Wycliffe College. La multiplication des chartes universitaires ne surviendra qu'après la Deuxième Guerre mondiale. En effet, la législature ontarienne adoptera cinquante-deux lois universitaires durant les années 1951-1964. C'est l'époque de la fondation de la Laurentienne (1960) et de plusieurs autres universités.

En 1940, cinq universités délivrent des diplômes, mais deux d'entre elles (Ottawa et McMaster) ne reçoivent pas de subventions. En 1960, on compte douze institutions publiques qui donnent des diplômes. Jusqu'en 1951, le gouvernement provincial ne disposait d'aucun mécanisme pour traiter avec les universités. Pourtant, la Législature provinciale accorde des subventions annuelles à l'Université de Toronto depuis 1901 et aux universités Western et Queen depuis 1915. L'arrivée sur scène des universités Carleton, Ottawa et McMaster amena le gouvernement ontarien, en 1951, à nommer un consultant à temps partiel. À la mort de ce dernier, en 1956, deux autres universités faisaient partie du système provincial: l'Assomption (Windsor) et Waterloo, portant à huit le nombre d'universités provinciales. Après 1956, un comité de cadres supérieurs conseillait le gouvernement en matière d'université. En 1961, onze universités reçoivent des fonds publics. Le gouvernement créa à ce moment un Comité consultatif des affaires universitaires, présidé par John Robarts, le ministre de l'Éducation. Enfin, au début de 1964, le gouvernement établit un ministère des Affaires universitaires dont le titulaire est W.G. Davis. En 1965, quatorze universités reçoivent des fonds publics²¹. Le temps mis à créer des structures gouvernementales pour les universités témoigne à la fois de la marginalité des institutions universitaires avant les années soixante et de l'importance accrue des universités à cette époque.

En Ontario français, toutes les institutions d'enseignement supérieur sont privées jusqu'en 1960. À ce moment, la nouvelle Université Laurentienne, officiellement bilingue, accède aux subventions gouvernementales. L'Université d'Ottawa obtiendra le même résultat en 1965. Avant ces dates, tout l'enseignement supérieur en français, tel qu'il est, se donne dans des institutions privées. Dans la présente discussion, les termes de «collégial» (premier cycle), d'universitaire et de supérieur sont interchangeable.

Dans le contexte ontarien, le mot «secondaire» ne comprend que la partie entre le cours primaire et le collégial, alors qu'il désignait au Québec tout le cours classique, entre le primaire et la fin du baccalauréat. Pour les deuxième et troisième cycles (maîtrises et doctorats), seule l'Université d'Ottawa a offert des programmes en français dans certaines disciplines.

Néanmoins, la politique provinciale de ne pas accorder d'aide aux institutions confessionnelles d'une part et les fardeaux financiers écrasants des universités confessionnelles d'autre part conduiront à une déconfessionnalisation des universités ontariennes dans les années 1960, condition à remplir pour obtenir des subventions provinciales²². Le développement du réseau universitaire commence donc au XIX^e siècle dans les institutions confessionnelles. Il se poursuit aujourd'hui dans les seize universités reconnues.

2 — Des débuts difficiles (1848-1901)

En simplifiant, on peut reconnaître trois périodes dans l'histoire de l'enseignement supérieur en Ontario français. Premièrement, le XIX^e siècle correspond à une phase d'anglicisation, voulue par une partie du clergé catholique. Il conduira les deux institutions collégiales de l'Ontario français, à Ottawa et à Sandwich, du bilinguisme à l'unilinguisme anglais. Une deuxième période, entre 1900 et 1960, correspond à la grande phase d'expansion des collèges classiques dans le Canada français. Enfin, la période contemporaine, marquée par l'intervention croissante du gouvernement provincial, favorise l'expansion d'institutions bilingues: l'Université Laurentienne et l'Université d'Ottawa d'abord, puis le Collège Glendon de l'Université York.

Deux facteurs ont scellé le destin du postsecondaire français en Ontario: d'abord le désintéressement historique du gouvernement ontarien jusqu'à une époque toute récente, ensuite la politique provinciale de ne pas financer l'enseignement collégial confessionnel. Parce que le gouvernement n'offre pas d'enseignement supérieur en français, les Franco-Ontariens se dirigent exclusivement vers les institutions catholiques, et parce qu'elles sont catholiques, ces institutions ne reçoivent pas d'aide du gouvernement. Donc le gouvernement provincial, avant 1960, n'a aucunement aidé le postsecondaire en français²³.

En effet, c'est dans le giron exclusif des institutions catholiques qu'a évolué tout l'enseignement postsecondaire français en Ontario jusqu'en 1960. Du reste, ce lien entre l'enseignement, la langue et la religion s'exprime à tous les niveaux du système scolaire (qui est lui-même le fruit d'un système). Au primaire, les écoles

séparées (catholiques) sont les seules, à toutes fins utiles, à donner des cours en français, jusqu'à récemment. Les nombreuses écoles privées et les collèges catholiques sont jusqu'en 1969 les seules institutions à faire un enseignement secondaire en français. Enfin, au niveau supérieur, les collèges classiques et les universités confessionnelles seront les seules à dispenser un enseignement en français avant les années soixante. Ces faits d'histoire expliquent, encore aujourd'hui, la force des liens entre la langue et la religion en Ontario français.

L'influence du clergé ne résulte pas d'un coup de force. Pour des raisons qui ne dépendaient pas que de lui, il s'est trouvé seul en mesure de fournir aux Franco-Ontariens des services d'éducation qu'aucun autre groupe n'aurait pu donner. Eut-il accepté qu'il en fut autrement? Il est évident que sans les communautés religieuses, l'enseignement en français aurait disparu en Ontario depuis longtemps. S'il est vrai que le pouvoir, dans les sociétés, ne s'explique pas par le dévouement, il n'en reste pas moins que le clergé a joué ici un rôle significatif dans l'éducation. L'explication de cet important phénomène culturel relève de différents facteurs: le financement que les communautés religieuses sont les seules à pouvoir supporter, le pouvoir qu'elles ont de recruter ailleurs (surtout au Québec) une main-d'œuvre compétente et peu coûteuse, l'encadrement religieux qu'elles apportent, l'absence d'alternative véritable.

L'alliance entre la religion et la culture, si forte dans la première moitié du XX^e siècle, se renforça avec la canadienisation des communautés religieuses arrivées de France au milieu du siècle précédent. Mais cette collusion manquait encore de force à la fin du XIX^e siècle comme le démontre l'histoire de l'enseignement post-secondaire en français.

En 1860, deux institutions offrent un enseignement supérieur en français: le collège de Bytown, fondé à Ottawa en 1848, et le collège de l'Assomption, fondé à Sandwich en 1857. En moins d'une génération, elles auront l'une et l'autre abandonné leur bilinguisme initial en faveur d'un régime scolaire unilingue anglais. Dans les deux cas, ce sont des communautés récemment arrivées de France — les oblats à Ottawa et les basilien à Sandwich — qui dirigent ces collèges. Car en Ontario, le catholicisme missionnaire veut se donner un visage anglophone. Puisqu'ils tentent de s'intégrer à leur nouveau milieu, les missionnaires ne se perçoivent pas d'abord comme les défenseurs des institutions canadiennes-françaises, préoccupation secondaire à leurs yeux.

Le collège de Bytown (1848-1866). Arrivés au Canada en 1841 à la suite des démarches de l'évêque de Montréal, Ignace Bourget, les oblats acceptent en 1844 d'envoyer des pères à

Bytown pour prendre trois charges pastorales: la mission auprès des Amérindiens, la mission des chantiers et la paroisse de Bytown. Bourget avait convaincu son collègue de Kingston de leur confier ce travail, laissant déjà entrevoir qu'ils pourraient bientôt fonder un collège grâce aux ressources qu'ils sauraient aller chercher en France et dans leur communauté. Leur rôle à Ottawa même, dans l'Outaouais et dans le reste du pays, ne va pas cesser de s'accroître pendant un siècle²⁴.

À la sortie du canal de Rideau, le petit village de Bytown règne à cette époque sur l'empire de la coupe du bois dans la vallée des Outaouais. La future capitale du Canada ne comptait encore que 7 000 habitants, dont 5 000 catholiques. À une époque où l'Église catholique s'organisait en créant plusieurs diocèses, l'évêque Bourget réussit en 1847 à faire établir le nouveau diocèse de Bytown. Il surmonta la réticence du supérieur des oblats, Bruno Guigues, qui devint le premier titulaire du nouveau diocèse. L'année même de sa consécration comme évêque, en 1848, Guigues annonce aussitôt l'ouverture d'un collège pour garçons. Pour réaliser ce projet, le nouvel évêque compte sur l'aide et la générosité des oblats français qu'il sollicite. La prédiction de Bourget se réalisait²⁵.

Quand il ouvre ses portes le 26 septembre 1848, le Collège Saint-Joseph de Bytown est une institution de niveau secondaire. Le besoin d'une telle école pour les garçons se faisait grandement sentir car les religieuses arrivées en 1845, les soeurs Grises, offraient ce cours aux filles. Le collège deviendra l'aimant sur lequel plusieurs autres institutions viendront s'appuyer: une école élémentaire pour garçons, un petit séminaire destiné à former un clergé local.

Pour asseoir le projet sur des bases plus solides, Bruno Guigues demande la constitution du collège en corporation civile. Un projet de loi, en 1849, constitue le Collège de Bytown. Parce que ses démarches pour obtenir des fonds ne réussissaient pas, l'évêque Guigues tente également, en 1852, d'affilier le collège à la nouvelle université provinciale, l'Université de Toronto. Mais la loi de 1853 laisse tomber l'article prévoyant l'affiliation des collèges. L'affiliation n'eut pas lieu, mais le recteur du Collège de Bytown devint un sénateur de l'Université de Toronto: la loi de 1854 nommait le principal de Bytown membre d'office du Sénat de l'Université de Toronto. Il siégea plusieurs années, mais sans beaucoup d'assiduité²⁶.

Parce qu'il a dirigé le collège presque une trentaine d'années, Henri Tabaret mérite dans un sens le titre de fondateur du collège Saint-Joseph²⁷. Cet oblat, d'abord envoyé au Canada pour refaire sa santé, a profondément influencé les débuts de la nouvelle insti-

tution. En 1853, Guigues le nommait à la direction du collège-séminaire qui manquait de tout: argent, professeurs, locaux. Tabaret surmonte ces difficultés et influence grandement la période de formation de la nouvelle institution. Il prend la direction du collège entre 1853 et 1864. Nommé provincial des oblats dans l'est du Canada entre 1864 et 1867, il sera par la suite désigné recteur de la nouvelle université (1867-1874), directeur des étudiants (1874-1877) et à nouveau recteur jusqu'à sa mort (1877-1886). Dans le monde universitaire du XIX^e siècle, Tabaret, L.P. Paquin et J.B. Balland introduisirent à l'Université d'Ottawa des programmes qui passaient pour innovateurs et éclairés parce qu'ils favorisèrent, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, un renforcement des sciences et des mathématiques et la spécialisation des professeurs dans une seule matière²⁸.

D'abord logée dans une maison en bois à trois étages, dans le jardin de l'évêché, l'institution, sous la direction successive des pères Chevalier, Mignault et Gaudet, ne comptait au début qu'une poignée de professeurs. En 1853, le nouveau directeur, Tabaret, occupe un nouveau bâtiment en pierre que Guigues a fait ériger à l'angle des rues Sussex et de l'Église (Guigues aujourd'hui). Finalement, en 1856, le collège déménagera dans un nouvel édifice construit sur la Côte-de-Sable (rue Wilbrod), où un paroissien a légué un terrain pour la construction d'un collège²⁹. Par la suite, des ailes nouvelles viennent s'ajouter en 1863, 1875 et 1884. Tous ces édifices disparaissent lors du grand incendie de 1903 quand l'université succombe aux flammes.

Au début, le collège dispose de très peu de ressources. Mais le nombre d'élèves augmente assez vite. Inspiré des programmes dans les collèges de Joliette et de l'Assomption, le programme s'étale sur huit années. Dès les premières années, les finissants sont admis à Toronto et à Montréal. Les classes sont divisées en trois cours: classique, spécial et préparatoire. On fait les cours simultanément en français et en anglais. En 1856, le collège compte une dizaine de professeurs et environ 130 élèves. Dès 1852, l'évêque Guigues avait proposé aux oblats de prendre officiellement la direction du collège. Il fait de nouvelles offres en 1856 et elles sont acceptées. Guigues acceptait de payer la moitié de l'agrandissement nécessaire du collège. Les oblats acceptaient la direction du collège et recevaient les propriétés de la Côte-de-Sable. Aussi, l'évêque promettait de ne pas laisser d'autres collèges s'installer dans son diocèse. Cette entente libéra le nouveau diocèse d'une charge qu'il pouvait difficilement supporter. Parce qu'elle est bilingue, l'institution attire des étudiants des deux parties du Canada-Uni³⁰.

En 1857, la reine Victoria fit de Bytown la future capitale du Canada-Uni et rebaptisa le village du nom d'Ottawa. Suivant cet exemple, le Collège de Bytown devint en 1861 le Collège d'Ottawa. Quelques années plus tard, les colonies britanniques formèrent le projet d'une Confédération et choisirent Ottawa pour capitale du nouvel État. Le gouvernement canadien s'installe dans cette ville en 1866, à la veille de la mise en oeuvre du projet confédératif. Cette présence fédérale attirera dans la ville plusieurs politiciens et fonctionnaires. Ils formeront le noyau d'une nouvelle élite franco-ontarienne et donneront à Ottawa le rôle de capitale de l'Ontario français. Ce milieu favorisera l'expansion de l'enseignement français dans l'Est.

Ces divers facteurs expliquent deux événements: d'abord la transformation, en 1866, du Collège d'Ottawa en Université d'Ottawa, possédant une charte lui conférant de grands pouvoirs de délivrer des diplômes universitaires³¹, et deuxièmement l'émergence d'une élite de langue française à Ottawa.

À l'époque du père Tabaret, l'Université d'Ottawa offrait deux programmes: le cours commercial et le cours classique. Le premier, selon la pensée de Tabaret, devait servir de préparation au second «afin que l'élève qui ne poursuivrait pas ses études jusqu'à leur terme ne se trouvât pas, en quittant l'institution, incapable de gagner sa subsistance et ne devînt pas un déclassé»³².

Le collège pratique au début un bilinguisme intégral. Selon l'évêque Guigues, l'institution devait offrir les mêmes services aux deux communautés, française et irlandaise. «À l'origine, les élèves se groupent dans les classes sans distinction de nationalité, d'après leur degré de connaissances. L'avant-midi, l'enseignement se donne anglais; l'après-midi, en français. Et chaque enfant traduit les classiques dans sa langue maternelle»³³. Ce régime «bilingue» dure de 1848 à 1874. Guigues et les autorités du collège ne cessent de réclamer des sujets qui parlent l'anglais: «Le pauvre fondateur se fera harceler toute sa vie durant sur ce chapitre des sujets anglais indispensables au collège», ce qui n'était pas une chose facile³⁴. Tabaret écrivait: «Il ne faut pas oublier que nous sommes dans le Canada anglais et en présentant un sujet anglais le nombre des élèves serait du double. Ajoutons que les anglais se proposent de bâtir eux-mêmes un autre collège»³⁵.

L'Université d'Ottawa (1866-1901). À la veille de la Confédération, le Collège d'Ottawa accueille environ 150 étudiants. Depuis une trentaine d'années, plusieurs universités ont vu le jour dans le Haut-Canada. Chaque confession religieuse tient à posséder sa propre institution supérieure. Animé par les mêmes sentiments que les autres chefs religieux, Bruno Guigues avait fondé le collège de Bytown. Malgré l'existence d'une «université provincia-

le» à Toronto, dont une des fonctions importantes était de délivrer des diplômes universitaires, diverses institutions religieuses avaient acquis le statut d'université: Victoria, Trinity, Queen's, Regiopolis.

Ainsi, un réseau d'enseignement universitaire se constituait en Ontario à l'époque du régime d'Union, entre 1841 et 1867. Devenu supérieur des oblats, Henri Tabaret avait nommé à la direction du collège un oblat nouvellement arrivé d'Irlande, le père Timothy Ryan. Les oblats avaient tenté en 1862 d'obtenir une affiliation à l'université provinciale de Toronto. Mais l'échec de cette tentative conduisit le collège dans une autre direction: on entreprit en 1866 des démarches pour obtenir une charte universitaire. Le 25 juin 1866, le collège dépose devant l'Assemblée législative du Canada-Uni une requête à cette fin³⁶.

En 1866, le monde politique canadien se prépare au nouveau régime confédératif. La création de la province de l'Ontario, dont la compétence s'étendra au domaine de l'éducation, fait craindre au clergé catholique une situation moins favorable à l'avenir. C'est pourquoi le Collège d'Ottawa tente d'agir vite afin de profiter du grand nombre de députés canadiens-français dans le Parlement du Canada-Uni.

Quelles intentions animent alors les autorités du Collège d'Ottawa quant aux services à donner à la communauté de langue française? Dans sa requête de 1866, le collège fait valoir le rôle qu'il joue dans la capitale, dans l'est du Haut-Canada et auprès de la population canadienne-française. Ce document fait surtout jouer l'argument de l'importance de l'éducation supérieure pour la région et pour les deux races, «en insistant particulièrement sur la population catholique et canadienne-française»³⁷. Selon les souvenirs laissés par le père Joseph-Théophile Lavoie, l'intention était alors la suivante:

Mais nous voulions une charte universitaire pour le collège d'Ottawa où l'enseignement était bilingue et dont conséquemment bénéficieraient les Canadiens-français très nombreux déjà dans la région d'Ottawa, et aussi les élèves de langue anglaise... Il s'agissait... d'une charte qui permettrait de placer sur un pied d'égalité les deux langues anglaise et française³⁸.

Le document soumis en 1866 déclarait encore:

Le Collège d'Ottawa est particulièrement important dans cette partie du pays pour la nombreuse population française qui, sans lui, serait en une certaine mesure privée des avantages d'une éducation supérieure³⁹.

L'Assemblée législative discuta du projet de loi durant le mois de juillet 1866. Les membres conservateurs, George-Étienne Cartier en tête, s'opposèrent d'abord au projet. Cette opposition découlait du principe que le gouvernement ne devrait permettre que l'établissement, pour chaque confession religieuse, d'une seule institution universitaire. Or les catholiques, justement en 1866, venaient de recevoir une charte universitaire pour le collège de Regiopolis à Kingston. Heureusement pour Ottawa, l'Opposition libérale, plus sympathique, prêta l'oreille. Grâce à l'appui du chef des réformistes, Antoine-Aimé Dorion, et de Letellier de Saint-Just, les réformistes donnèrent leur appui au collège. Après l'adoption du projet de loi par l'Assemblée législative et par le Conseil législatif, une loi sanctionnée le 15 août 1866 établissait un sénat académique habilité à délivrer des grades universitaires⁴⁰.

Dans l'est de l'Ontario, le nombre de Canadiens français ne cesse d'augmenter. La fonction publique et la vie politique en attirent plusieurs vers Ottawa alors que le mouvement de colonisation, attisé par le clergé catholique et l'évêché, fait croître rapidement la population de langue française dans les comtés avoisinants de Prescott et de Russell. La nouvelle université d'Ottawa tente de répondre aux besoins d'éducation de cette population. C'est le travail auquel s'applique le père Tabaret entre 1866 et 1874⁴¹.

Mais le bilinguisme de l'Université d'Ottawa demande beaucoup d'efforts. Les oblats ont le souci d'adapter le collège à son milieu, lequel devient de plus en plus anglophone. Ils offrent le cours commercial (pour les professions industrielles et commerciales) et le cours classique (pour les professions libérales): on enseigne en français l'avant-midi et en anglais l'après-midi. Deux cours différents et deux langues. En arrivant au Canada en 1844, les oblats ne parlaient pas l'anglais, ce qui avait souvent gêné leurs premiers efforts missionnaires. Cette déficience, par exemple, avait causé des ennuis au père Telmon quand il était arrivé dans la paroisse de Bytown. Ainsi, les supérieurs canadiens des oblats ne cessent, dans les années suivantes, de réclamer la venue d'oblats irlandais pour s'occuper de la population de langue anglaise. Dans le même esprit, le collège reçoit des étudiants provenant des deux groupes linguistiques.

Sous le supériorat de Timothy Ryan (1864-1867), «l'un des premiers parangons de la cause irlandaise chez nous»⁴², Tabaret

avait résisté aux tentatives d'éliminer le français. Devenu lui-même recteur (1867-1874), il sera pourtant à l'origine d'une profonde transformation. Le coût des programmes, la majorité de langue anglaise, l'obligation d'abandonner une des langues d'enseignement, tout cela allait forcer Tabaret à céder sur ce point. Il est question dès 1872 d'une grande transformation des programmes: Tabaret est un grand éducateur, il veut mettre l'enseignement du collège à la page. Le nouveau plan d'études s'élabore à partir de 1872⁴³. Les opinions sont partagées: «les Français favorisent l'anglais, tandis que les Canadiens désiraient conserver les deux langues»⁴⁴.

«Le grand dérangement de 1874», selon la terminologie utilisée plus tard par Georges Simard o.m.i., allait tout bousculer. La transformation se produit dans l'inter règne qui suit la mort de Guigues, qui avait tant lutté pour empêcher que la population canadienne-française de l'Est ontarien ne fasse partie de la province ecclésiastique de Toronto, ce qui l'aurait vouée à l'anglicisation certaine. Sur «la tombe à peine fermée du premier évêque»⁴⁵ et alors que son successeur, Thomas Duhamel, n'avait pas encore pris la direction de son diocèse, l'université éliminait l'enseignement en français.

Puisque le nombre des étudiants ne suffit pas pour justifier d'offrir les programmes dans les deux langues, on décide que tout s'enseignera en anglais seulement. Le père Tabaret, auteur de cette réforme, raisonne que si le cours est en français, les Irlandais refuseront de venir et iront dans les écoles protestantes. Mais si le cours est en anglais, ils resteront. Quant aux Franco-Ontariens, ils ont la possibilité d'aller étudier dans les nombreux collèges classiques du Québec. Tabaret prit le parti du plus fort: la majorité des étudiants est alors anglophone⁴⁶.

La grande réforme de 1874 s'inscrit dans un dessein audacieux de modernisation de l'enseignement pour mieux l'adapter à la jeunesse d'ici. Tabaret propose un nouveau plan d'études, une réforme majeure inspirée par la volonté nette de mettre l'enseignement au pas de ce qui se faisait ailleurs en Amérique du Nord, par exemple à Toronto, de l'ouvrir aux découvertes récentes, d'affecter des professeurs spécialisés dans chaque discipline. Même aux étudiants du cours commercial, Tabaret veut donner une bonne formation de culture intellectuelle et en sciences naturelles. Dans le cours classique, quatre langues (grec, latin, anglais et français) s'imposent à tous. Désormais, les sciences et les mathématiques feront partie du cours classique⁴⁷. Mais cette réforme va coûter cher. Comment l'introduire dans une institution bilingue?

La direction de l'université élimine l'enseignement en français en 1874. À partir de ce moment, le «cours commercial» se donne entièrement en anglais. Mais dans le «cours classique», Tabaret autorise le bilinguisme et permet qu'on traduise les classiques en français. Cette tolérance dure jusqu'en 1878, quand l'annuaire de l'Université d'Ottawa déclare: «Dorénavant les classiques grecs et latins seront traduits, non plus en anglais et en français, mais uniquement en anglais. Il va sans dire toutefois qu'une attention spéciale sera donnée à l'étude de la langue et de la littérature française» (Annuaire 1878). Les derniers vestiges de l'emploi du français disparaissent en 1878, après l'arbitrage d'un différend par un père oblat (le père Antoine), nouvellement arrivé au Canada⁴⁸.

Ainsi, le besoin de spécialisation, l'amélioration de l'enseignement, le manque de ressources ont conduit à l'inéluctable conclusion: il vaut mieux enseigner en anglais pour tout le monde. L'enseignement supérieur en français vient alors de disparaître de l'Ontario. Il faudra deux autres décennies pour qu'il reprenne vie.

Pour l'Université d'Ottawa, la prochaine étape survient en 1889 quand elle reçoit une charte canonique. Ce titre d'université catholique sera longtemps la première gloire de l'Université d'Ottawa. Jusque dans les années 1960, les facultés théologiques de l'Université restèrent les plus éminentes, les plus fortes, l'objet de la plus grande préoccupation des administrateurs de l'université, alors que les autres domaines, privés d'aide par le gouvernement provincial, restèrent atrophies.

Le régime anglophone imposé en 1874 durera jusqu'en 1901. À la fin du XIX^e siècle, l'Université d'Ottawa offre donc deux programmes: un baccalauréat et un cours commercial. En pratique, le cours commercial, enrichi de latin et de grec, constitue les quatre premières années du baccalauréat. Le souci de former une partie de la jeunesse aux affaires et au commerce apparaît dès 1849. Ce cours n'est pas celui des «hautes études commerciales», mais une première formation dans le commerce. Au XIX^e siècle, il y aurait eu sept ou huit diplômés annuellement et plusieurs centaines d'inscriptions. De 1849 à 1895, le même préfet surveille le cours classique et le cours commercial, mais après 1895, le cours commercial dépend d'un préfet différent⁴⁹.

Les institutions dans l'orbite d'Ottawa. Trois autres institutions graveront autour de l'Université d'Ottawa dès la fin du XIX^e siècle: le Scolasticat Saint-Joseph (pour la communauté des oblats), le Grand Séminaire (pour la formation du clergé diocésain), enfin le Juniorat du Sacré-Coeur.

Situé d'abord à Longueuil, le scolasticat des oblats déménagea à Bytown (Ottawa) après l'ouverture du collège. Mais durant les années cinquante, il ne semble pas y avoir de scolastiques puis-

que l'on ne parle que des séminaristes. Les oblats en période de formation, depuis 1849, se rendent à Montréal. Aussi bien les scolastiques (oblats) que les séminaristes (futurs prêtres séculiers) participent à l'enseignement dans le collège. Le scolasticat se trouve à Ottawa entre 1863 et 1878, mais à ce moment on décida de sortir les scolastiques du collège. On songea à Hull, puis à Buffalo. Mais on décida finalement de rester à Ottawa. Pendant plusieurs décennies, le scolasticat occupa une aile du collège et partagea ses locaux. Cette liaison intime dura jusqu'en 1883 quand on décida de construire un édifice à part, au sud-est de la ville. Les nouveaux locaux ouvrirent deux ans plus tard; par la suite, on considéra l'année 1885 comme la véritable année de fondation du scolasticat⁵⁰.

Après l'érection canonique de l'Université d'Ottawa en 1889, les autorités de la Congrégation des oblats décidèrent, en 1891, d'intégrer les études des scolastiques à celles de l'université. Ainsi, les étudiants scolastiques suivirent des cours à l'Université d'Ottawa, université canonique où on trouve des maîtres «inspirés du plus pur thomisme». L'institution compte quelques douzaines d'étudiants⁵¹.

La deuxième institution qui gravite autour de l'université, c'est le Grand Séminaire. Guigues l'avait ouvert dans l'évêché en 1849. Comme le scolasticat, le séminaire partagea longtemps les mêmes locaux que l'Université d'Ottawa. Après les premières constructions, les séminaristes eurent droit à des locaux privés (une chapelle, des chambres, des salles communes). Mais à la suite de l'incendie de 1903, les séminaristes occupèrent successivement un local prêté par les soeurs Grises (le Mont Saint-Antoine), la maison du juge O'Gara (dans Ottawa-Est), enfin l'immeuble de la rue Wilbrod (après la reconstruction de la partie centrale de l'université). Le séminaire fait partie intégrante de l'Université «dont il est comme le sanctuaire et le coeur», au dire d'un ancien recteur⁵².

Une troisième institution se greffa sur l'Université d'Ottawa: le Juniorat du Sacré-Coeur⁵³. Les juniorats (aussi appelés juvénats, ou écoles séraphiques, ou écoles apostoliques) sont des petits séminaires pour les communautés religieuses. Ils correspondent en gros au niveau secondaire. Cette institution renaît au XIX^e siècle dans l'espoir de continuer les écoles monacales du Moyen Âge. Les oblats ouvrirent leur juniorat en 1871 à Lachine, dans le noviciat de Notre-Dame-des-Anges. Mais en 1876, ils le transportèrent à Ottawa, dans un local de l'université. En 1891, le juniorat s'installa dans un local à part. En 1893, on commença la construction de l'édifice de la rue Cumberland, qui existe encore aujourd'hui, où le juniorat déménagea en 1895. Cette maison se veut

une pépinière de vocations. Ses élèves suivaient tous leurs cours au collège, en face, de l'autre côté de la rue Laurier. Ils complétaient les mêmes programmes que les étudiants de l'Université d'Ottawa. Au début du XX^e siècle, le juniorat recevait une centaine d'élèves par année⁵⁴.

Le Collège de l'Assomption. En dehors d'Ottawa, deux autres tentatives d'enseignement supérieur intéressent l'Ontario français au XIX^e siècle: le Collège de l'Assomption et le Collège Bourget de Rigaud.

L'exemple du Collège Bourget est intéressant. Cette institution, fondée en 1850, a pris pour modèle le Collège de Joliette. Elle a pour promoteurs la commission scolaire locale et le curé de Rigaud, Joseph Desautels. Dirigé par les clercs de Saint-Viateur, le collège de Rigaud offre une «éducation secondaire commerciale et classique». Si son cours commercial est «bilingue», son cours classique vise plus particulièrement la clientèle de langue française. Au fait, le collège aspire à jouer un rôle «national» vis-à-vis la population de l'est de l'Ontario. Mais il s'agit surtout d'un collège commercial, bien que ses directeurs le perçoivent comme un «avant-poste de culture française et chrétienne»⁵⁵.

Complètement isolé, le collège cherchera à augmenter les voies de communications vers Rigaud. Il entreprendra de nombreuses démarches auprès du gouvernement québécois pour obtenir un chemin de fer, ce que le premier ministre Honoré Mercier finira par rendre possible. Le collège a toujours attiré quelques étudiants de l'est de l'Ontario, mais il n'est jamais devenu, malgré ses espoirs, une institution importante pour les Franco-Ontariens.

D'un plus grand intérêt pour l'Ontario français, le collège de l'Assomption passa comme une traînée de poudre. La région du Détroit est le berceau de l'Ontario français. Une population de langue française habite cette région depuis le milieu du XVIII^e siècle. Plus précisément, la plupart des Canadiens vivent dans la région de Sandwich où se trouve la paroisse de l'Assomption. Depuis 1843, les jésuites ont repris la direction de cette paroisse où un des leurs, Pierre Potier, avait travaillé jusqu'à sa mort en 1781. Le jésuite Pierre Point s'occupe de la paroisse de l'Assomption depuis 1843.

Parmi les soucis du curé Point, l'éducation des jeunes figurait en bonne place. Ses démarches avaient réussi à faire ouvrir une école pour les filles par les Dames du Sacré-Coeur. Quatre religieuses arrivaient à Sandwich en 1852. Point souhaitait aussi ouvrir une école pour les garçons. Dans ce dessein, les jésuites donnent une partie de leur terrain au futur collège. Mais la paroisse doit assurer le financement du collège⁵⁶.

Passant outre aux difficultés, Point fait commencer les travaux de construction du collège en 1855. Les obstacles, financiers surtout, sont nombreux. Terminé en décembre 1856, le collège ouvre ses portes en février 1857. Il compte au départ soixante externes et vingt-six pensionnaires. Le collège offre trois cours: commercial, préparatoire et classique.

Malgré des débuts prometteurs, on ignore toujours qui prendra la direction du collège. Le nouveau diocèse de London, formé en 1856, avait pour titulaire Pierre-Adolphe Pinsonneault. Celui-ci et l'évêque de Détroit souhaitaient que les jésuites prennent la direction du collège mais ils manquaient de personnel et déclinèrent. À la rentrée de 1857, Pinsonneault renvoie les professeurs et les surveillants laïcs. Il confie l'enseignement à ses séminaristes. À la même époque, l'évêque rencontra à Toronto le supérieur des prêtres de Saint-Basile. Ce dernier offrit les services d'un père pour la haute direction du collège, offre que Pinsonneault accepta aussitôt.

L'évêque prit à cette époque plusieurs décisions arbitraires qui minèrent sa crédibilité. Il remplaça les soeurs du Sacré-Coeur par les soeurs Grises de Montréal, qu'il déplace ensuite à Amherstburg pour remplacer les soeurs de Saint-Joseph qu'il envoie à Toronto. Le supérieur du collège quittera la direction pendant l'absence de l'évêque, parti à Rome demander que les jésuites prennent la direction du collège. À son retour, Pinsonneault annonce que les jésuites prendront la direction du collège. Mais brusquement, il leur annonce en juillet 1859 qu'ils doivent quitter Sandwich.

La décennie suivante apporta diverses transformations. Successivement, après les jésuites, les bénédictins puis des laïcs (Théodule Girardot et sa femme) prirent la direction de l'institution. Le nouvel évêque de London, Walsh, invita les basilien à revenir en 1870. Ceux-ci rouvrent le collège en 1870 mais ils n'enseignent qu'en anglais. Ils assureront la direction du collège de l'Assomption jusqu'à l'acquisition d'une charte universitaire en 1953. Le collège obtint des édifices nouveaux en 1875 et en 1883. L'institution donne des programmes pour donner, comme à Ottawa, une formation commerciale et un cours classique. En 1890, ils ajoutent les deux dernières années, la philosophie, du cours classique. Bilingue au départ, le Collège de l'Assomption devint donc rapidement une institution de langue anglaise.

À la fin du siècle, un «Étudiant en médecine» qui a visité l'Amérique publie une *Monographie aux Etats-Unis et dans l'Ontario* (Montréal, A.T. Lépine, 1892) où il affirme qu'au collège de l'Assomption fondée par Pinsonneault: «Le collège, cette institution si chère au coeur du défunt évêque, est passé aux mains d'ecclé-

siastiques irlandais, qui ont relégué à l'arrière-plan l'enseignement du français, préférant la langue des bourreaux de l'Irlande à celle de la France catholique, de la France l'amie de toujours fidèle de la Verte Érin».

En examinant le XIX^e siècle, on peut donc constater que deux institutions collégiales, à Ottawa et à Sandwich, ont vu le jour en Ontario: le Collège Saint-Joseph d'Ottawa (Université d'Ottawa) et le Collège de l'Assomption à Sandwich. Bilingues au départ, les deux deviennent en quelques années des institutions unilingues anglaises.

3 — Le temps des collèges classiques (1900-1960)

Au XX^e siècle, le collège classique reste dans le Canada français la forme dominante de l'enseignement supérieur⁵⁷. Créées au siècle précédent, ces institutions ouvrent la porte des universités. Plus, le collège classique incarne une société et ses valeurs, il prépare ses élites. Puisant ses racines dans des traditions européennes qui remontent à la Renaissance, le cours classique ne connaît aucun concurrent au Canada français avant les années soixante.

Il n'existe en 1900 aucun enseignement supérieur français en Ontario. L'Ontario ne possède alors aucun collège de langue française. Pour certains, cet état de choses va de soi. Ainsi, le recteur de l'Université d'Ottawa pouvait, en 1898, publier dans *Canada. Encyclopaedia of the Country*⁵⁸ une histoire de son université, tout décrire jusqu'aux activités sportives, sans même faire allusion au fait que cette institution, fondée par une communauté française, avait donné des cours en français jusqu'en 1874. Le recteur J. M. McGuckin (1889-1898) affirmait même: «The College of Ottawa had long been the leading educational institution of English speaking Catholics when, by Brief, dated February 5th 1889, His Holiness Leo XIII, was pleased to raise it to the rank of a Catholic University...»⁵⁹.

Le recteur McGuckin pouvait-il tout ignorer du revirement sur le point de se produire? Car déjà, à la fin du XIX^e siècle, les autorités de la communauté oblate se préparaient à reconverter l'Université d'Ottawa à son statut bilingue. On nomma d'abord un recteur canadien-français. Cette nouvelle orientation allait provoquer de graves conflits entre les Canadiens français et les Irlandais dans la région d'Ottawa.

La question de l'Université d'Ottawa (1898-1904). Le régime d'enseignement anglais imposé en 1874 dura jusqu'en 1901. Le régime de 1874 ne fit pas l'unanimité: plusieurs professeurs sou-

haitaient le retour au bilinguisme. En 1888, le conseil général des oblats jugeait qu'il fallait à Ottawa un collège français et un collège anglais. Lors de la visite canonique de 1891, le visiteur indiquait que l'Université n'était ni anglaise ni française, mais catholique. En 1895, les oblats choisirent leur premier provincial canadien, le père Joseph Lefebvre: il voulut aussitôt redonner à l'Université d'Ottawa son caractère bilingue⁶⁰.

Le recteur McGuckin étant malade, on lui avait trouvé en 1896 un vice-recteur dynamique, un jeune oblat, ancien de l'université et professeur de littérature anglaise depuis 1894. Michael Fallon partageait l'idée que l'Université d'Ottawa devait être au service des catholiques anglais du Canada. Très tôt, il s'était signalé par des déclarations annonçant la disparition du français et son remplacement à travers le monde par l'anglais⁶¹.

Au début de 1898, on nomma un successeur canadien-français au recteur McGuckin: Henri-Antoine Constantineau, alors curé de la paroisse Saint-Joseph. Autre recteur, autre politique. Sous sa direction, l'université reprit vite un visage français, ce qui déplut considérablement au vice-recteur Fallon. L'université n'étant pas assez grande pour accommoder à la fois Constantineau et Fallon, on renvoya le vice-recteur qui devint curé de la paroisse Saint-Joseph où il put continuer à diriger le parti irlandais de l'université dans sa lutte pour empêcher l'université d'enseigner en français.

Durant le rectorat de Constantineau (1898-1902), l'université prit l'importante décision d'offrir désormais les programmes dans les deux langues. En 1901, l'Université d'Ottawa décida donc de restaurer l'usage du français dans l'enseignement. Un groupe irlandais présenta alors aux autorités, c'est-à-dire au chancelier de l'Université (l'archevêque Duhamel) et au supérieur des oblats, un vigoureux mémoire alléguant que l'intention de Guigues, de Tabaret, de la loi accordant la charte universitaire (1866) et du pape lors de l'érection canonique (1889), que leur intention commune avait été de créer une université catholique pour les anglophones du Canada. Le document se plaignait du faible nombre de professeurs ayant l'anglais pour langue maternelle à l'université. Le «Mémoire irlandais» fit beaucoup de bruit. Il produisit à Rome un effet certain qui obligea l'archevêque Duhamel à se défendre dans un long mémoire soumis en 1901⁶².

L'abandon de l'unilinguisme anglais provoqua une vive dissension entre les Irlandais catholiques, convaincus que l'Université d'Ottawa devait être au service des anglophones catholiques. D'autre part, l'archevêque Duhamel tenait à restaurer le bilinguisme de l'institution. La crise provoquée par ce changement mettra en valeur des personnages comme l'ancien vice-recteur

Michael Fallon. Évincé de l'Université d'Ottawa à cause de son opposition à l'enseignement en français, il deviendra plus tard, en 1910, évêque de London où il deviendra l'éloquent défenseur du Règlement XVII.

Duhamel imputait à Fallon la responsabilité de ces manoeuvres. En 1901, ses supérieurs avaient muté le turbulent Fallon à Buffalo. Et les amis de l'ancien vice-recteur blâmaient leurs adversaires pour ce départ. Le conflit, devenu public, se poursuivit dans les journaux. Un nouveau recteur, Joseph Edward Émery, voulut ménager la chèvre et le chou en prenant trop facilement la couleur de son dernier interlocuteur. Émery s'étant brouillé avec Duhamel, on chercha un autre recteur. À cette occasion, le parti irlandais fit campagne pour promouvoir la candidature de Fallon. Mais en vain⁶³. Une campagne persistante voulait faire de Fallon le futur recteur mais l'opposition la plus forte à une telle nomination venait de Duhamel.

Le tournant étant pris, l'Université d'Ottawa serait désormais une institution bilingue à dominance française. Elle gardera ce caractère jusqu'à une époque récente.

L'Université d'Ottawa (1904-1965). En 1903, un incendie détruisait les édifices de l'Université. À cette époque, l'Université comptait près de 400 étudiants, une cinquantaine de scolastiques et environ 25 étudiants en théologie⁶⁴. Après l'incendie, on érigea de nouvelles constructions sur les ruines de l'ancienne université, rue Cumberland. Puis en 1914, on ajoutait une aile (à droite, sur la rue Laurier)⁶⁵. Lors de son soixante-quinzième anniversaire, en 1924, l'Université comptait 800 étudiants.

Université catholique, Ottawa voit sa vocation en ces termes. Elle considère que sa première fonction est de dispenser des enseignements religieux. Ainsi ses facultés ecclésiastiques (théologie, droit canon et philosophie) sont au cœur de ses préoccupations. La faculté des arts comprend un enseignement «secondaire» conduisant au baccalauréat, tandis que l'enseignement «supérieur» comprenant le deuxième (maîtrise) et troisième (doctorat) cycles ne reçoit que la portion congrue. Au fil des années, plusieurs écoles furent constituées. En fait, jusque dans les années 1940, cette institution fut avant tout «a small bilingual, liberal arts college, racked by nationalist problems and maintaining rather indifferent schools of philosophy, theology, and canon law». Selon le même auteur, «The years 1905-1920 were particularly dismal», suivies d'une amélioration dans les années 1920 et de progrès dans la décennie trente. En 1923, en pleine crise du Règlement XVII qui interdit d'enseigner en français, l'Université d'Ottawa fonde une École normale pour la préparation d'enseignants de langue française.

À cause de sa charte universitaire, l'Université d'Ottawa compta de nombreuses institutions affiliées ou associées. Ainsi, plusieurs maisons d'enseignement se greffèrent sur l'Université: le Pensionnat de la Congrégation Notre-Dame et le Pensionnat Notre-Dame du Sacré-Coeur d'Ottawa en 1911, le collège du Sacré-Coeur qui s'affilie en 1916, le Couvent Notre-Dame du Rosaire en 1919, l'Académie d'Youville en 1917, le Pensionnat Notre-Dame de Lourdes d'Ottawa en 1920, l'Académie Saint-Joseph en 1922, l'Académie du Sacré-Coeur de Hawkesbury en 1923. C'est dire la place de cette institution⁶⁶.

L'Université d'Ottawa se transforma durant les années 1930. En 1933, une nouvelle charte réorganisa l'université pour lui donner un gouvernement bicaméral⁶⁷ et lui reconnaître le droit de délivrer des diplômes dans tous les domaines. L'Institut de philosophie voit le jour en 1934. Puis, en 1937, le Séminaire Saint-Paul accueille le jeune clergé en formation. Suivent ensuite, en 1950, l'Institut de Missiologie, et, en 1957, l'Institut de Pastorale, ces deux faisant partie de la faculté de théologie. Le programme des arts est réorganisé en 1932, puis on ajoute en 1935 un baccalauréat en science et un autre en commerce. Depuis 1935, la faculté des arts donne des maîtrises et des doctorats. Quant aux départements divisés selon les matières, c'est une pratique qui se généralisa en 1957. Dans les années 1930 et 1940, plusieurs autres programmes s'ajoutent: la bibliothéconomie, la psychologie, l'éducation physique. L'école de médecine naît en 1945 et devient une faculté en 1962, au même moment où se forme la faculté des sciences. En 1953, on ouvre un cours de droit québécois, suivi du droit ontarien en 1957⁶⁸. Cette liste reste incomplète d'une part, et tous ces programmes ne sont pas disponibles en français d'autre part.

Mais l'Université d'Ottawa conserva son caractère d'université catholique ne recevant pas de subventions pour ses programmes (sauf la médecine). La fondation de l'Université Carleton, durant l'après-guerre, lui crée cependant un concurrent dangereux qui, lui, reçoit des fonds de la province. À bien des égards, Ottawa est une université québécoise en sol ontarien. Pourtant, c'est la seule véritable institution universitaire de l'Ontario français avant les années 1960.

Le Collège du Sacré-Coeur (1913-1967). Dans le Nord-Est, le Collège du Sacré-Coeur est la seule institution de niveau postsecondaire dans la première moitié du XX^e siècle. Pendant plusieurs générations, ce collège classique forma une partie importante de l'élite canadienne-française de sa région. Il attirait une clientèle non seulement du nord-est de l'Ontario, mais aussi du nord-ouest québécois.

Pour des raisons de juridiction religieuse, la Grande Zone argileuse appartient à l'archidiocèse d'Ottawa. Historiquement, les liens religieux, culturels et éducatifs de cette région s'orientent assez naturellement vers Ottawa plutôt que vers Sudbury. Dans cette région, les étudiants qui poursuivent des études se dirigent souvent vers Ottawa. On voit ici l'importance des réseaux religieux. Ces liens comptent parce que les curés sont les intermédiaires sur place. Grâce à leur soutien, parfois financier, mais surtout au plan du recrutement, les institutions collégiales reçoivent la collaboration indispensable pour pénétrer dans les communautés.

Les jésuites font du travail de mission dans le nord de l'Ontario depuis les années 1840. En 1883, ils ouvrent la mission de Sainte-Anne-des-Pins, près de la gare de Sudbury. Le long des chemins de fer, la colonisation progresse dans les décennies suivantes et, en 1904, le diocèse de Peterborough est amputé d'une partie de son territoire qui deviendra le diocèse de Sault-Sainte-Marie. David J. Scollard devient titulaire du nouveau diocèse qui, au départ, ne compte que six prêtres séculiers à côté d'une trentaine de pères jésuites. Voilà une situation qui explique le poids des jésuites auprès du clergé local: pendant des générations encore, les jésuites vont prêter main-forte aux diverses paroisses du diocèse. Ils ont donc un bon réseau de contact avec toutes les paroisses françaises⁶⁹.

Au début du siècle, de nombreuses démarches et lettres réclament un collège dans le Nord. En 1905, le supérieur des jésuites, Édouard Lecompte, obtint de Scollard le droit d'ouvrir un collège, à la condition qu'il ne devienne pas «trop important» afin de ne pas causer de conflit entre francophones et anglophones. Une nouvelle requête en faveur d'un collège circule en 1909. Puis en 1910, les Canadiens français réclament à nouveau un collège, institution que le clergé juge d'autant plus nécessaire que le nouveau *high school* de Sudbury vient d'ouvrir ses portes en 1909. Enfin, le supérieur des jésuites donne son accord au projet de collège en 1912 et la construction commence aussitôt. Le premier recteur, Gustave Jean, arrive de Saint-Boniface et les classes commencent en septembre 1913⁷⁰. Un troisième étage s'ajoute à l'édifice initial dès 1914 et toute une aile nouvelle est érigée en 1927. Ces constructions suffiront jusqu'en 1952 quand s'ajoute la dernière aile.

Avec un appui considérable du clergé, non seulement dans le diocèse de Sault-Sainte-Marie, mais aussi au Québec et même aux États-Unis, le collège pourra continuer de croître. Après la construction des deux premiers étages du pavillon original, le collège accueille ses premiers élèves en septembre 1913. Il reçoit 94 étudiants, dont une vingtaine d'anglophones. L'évêque Scollard a obligé les jésuites à donner un cours bilingue. Mais faute de

personnel, on utilise les deux langues en classe. L'unilinguisme de certains professeurs crée cependant une situation intenable et dès 1916, tout se donne en français seulement. Les documents de l'époque définissent ainsi le but du collège: «protéger la foi et la langue des canadiens-français, puiser l'enseignement classique nécessaire à la préparation d'une élite»⁷¹.

L'année suivante, en 1914, la Législature provinciale accorde au collège une charte impressionnante: ce document reconnaît au collège le droit «d'établir et de maintenir des Facultés, des Collèges universitaires, des Universités, des Observatoires, et d'autres institutions équivalentes», en plus du droit de délivrer des certificats et des diplômes⁷². En 1920, le collège compte 152 élèves. Devenu entièrement français trois ans après son ouverture, le collège attire de plus en plus d'étudiants de langue française, mais la place manque. Le premier groupe de finissants, au nombre de six, termine son cours classique en 1921-1922.

En 1916, le nouveau collège s'affilie à l'Université d'Ottawa, association qui durera jusqu'en 1927. Mais les relations sont difficiles entre les jésuites et les oblats. Les premiers finissants éprouvèrent de la difficulté à se faire admettre dans les universités du Québec et à l'Université de Toronto. Pour contourner cette difficulté, le collège demanda donc l'affiliation à l'Université Laval, lien qui allait durer trente ans, jusqu'au moment où le Collège du Sacré-Coeur se transformera pour prendre le nom d'Université de Sudbury. Peu après l'affiliation à Laval, le collège négocia une entente tripartite incluant l'Université de Toronto qui, moyennant certains aménagements dans le programme du collège, prévoyait la reconnaissance par Toronto des diplômes du collège.

Le changement d'affiliation semble avoir causé quelques frictions. Un visiteur en Ontario écrivit même dans *Le Devoir* du 8 juillet 1927 que cette nouvelle affiliation répondait au «besoin de secouer le joug anglais». Ce commentaire provoqua une réaction vive de l'oblat Georges Simard qui jugea ce commentaire «funeste et contraire aux intérêts que l'on veut défendre». L'oblat indigné rappelle tous les sacrifices que l'Université d'Ottawa a consentis: «Nous portons les marques des coups graves, sinon mortels, que nous avons reçus dans la mêlée. Et nous serions des anglicisateurs! Notre situation est telle parce qu'elle ne peut pas être autrement et parce que de tout temps, utiliser le présent en préparant l'avenir a été la stratégie des esprits sages et prudents»⁷³.

Le Collège du Sacré-Coeur offre donc un cours classique complet conduisant au baccalauréat. Comme tant d'autres collèges classiques, il abrite en même temps diverses activités culturelles: théâtre, fanfares. On y trouve encore des groupes de l'action catholique comme l'Avant-garde Saint-Stanislas et le Cercle

Philippe-Landry. Plus tard, le clergé et la petite bourgeoisie locale fonderont la Société historique du Nouvel-Ontario en 1942. Ces quelques entreprises illustrent le leadership que le Collège, selon ses moyens, joue dans la communauté franco-ontarienne du nord de l'Ontario⁷⁴.

En 1941, le projet de fonder une université en utilisant la charte du collège est mis de l'avant. En 1944, le collège obtient l'appui de l'ACFÉO pour ce projet. Le député J.-Raoul Hurtubise, député libéral à Ottawa, multiplie les démarches pour obtenir la création de cette université. Une requête officielle parvient à la Législature de Toronto et le projet d'une université («University of Northern Ontario») reçoit aussi l'appui du maire de Sudbury et du député local. Puis en 1945, le député Robert Carlin soumet un projet à la Législature. Mais il avorte à cause de l'opposition des trois députés francophones de la région d'Ottawa. Néanmoins, l'intervention du député Hurtubise et de l'ACFÉO amènent ces trois députés à supporter le projet, mais la défaite du gouvernement Drew, le 22 mars 1945, empêche l'adoption de la loi⁷⁵.

L'idée de fonder une université refait surface en 1946 et en 1947, mais la création d'une commission royale d'enquête (la commission Hope) repousse le projet. Les pressions continuent néanmoins. Bien que l'ACFÉO appuie le projet, les oblats semblent alors s'y opposer. Les évêques du Nord, sauf l'évêque Louis Rhéaume o.m.i., donnent aussi leur appui. L'ancienne rivalité oblat-jésuite est-elle à l'origine de ce différend? La querelle se poursuivra encore plus tard quand une école normale naîtra à Sudbury en 1963.

Le juge Hope, comme plus tard le gouvernement, préférerait une université non-confessionnelle. Le principe d'une université française et catholique se heurtait à de grandes difficultés. De leur côté, les jésuites ne voulaient pas accepter une université non-confessionnelle et ils promettaient que la future université accueillerait les non-catholiques, même les femmes⁷⁶. La campagne pour la création d'une université reprend en 1955, appuyée par les chefs religieux. Cette fois, les oblats d'Ottawa tergiversent et n'appuient pas carrément le projet. Les jésuites ont l'ambitieux projet non seulement d'ouvrir une université, mais encore une école de musique et de chant grégorien, une école de génie minier et forestier, une école de commerce et d'agriculture.

La charte de 1914 accordait des pouvoirs très étendus («établir et... maintenir des facultés, collèges universitaires et autres institutions équivalentes»). Mais on hésitait à invoquer le texte de la loi pour agir. En fait, le gouvernement jugeait, dans les années quarante, que cette clause, assez étrangement, n'impliquait pas le droit de délivrer des diplômes. Une décennie plus tard, cepen-

dant, les avocats du gouvernement avaient accepté l'idée que la charte de 1914 contenait tous les pouvoirs nécessaires pour donner des diplômes universitaires. C'est ainsi qu'en 1957, le Collège du Sacré-Coeur changea son nom en celui de l'Université de Sudbury⁷⁷.

Le père Alphonse Raymond, recteur, espérait alors ouvrir une université française et catholique dans le nord de l'Ontario. Mais la population française était clairsemée. Il fallait donc créer une institution bilingue. Les jésuites prennent donc en 1956 la décision d'ouvrir une université mais ils gardent leur intention secrète. Aussi on retarde l'affiliation du collège de Hearst afin de ne pas compromettre l'autre projet des jésuites, la création d'une école normale dans le nord de l'Ontario. Mais ce projet retarde et en décembre 1956, Raymond envoie un communiqué de presse annonçant la création d'une nouvelle université.

La Législature ontarienne adopte au printemps suivant un projet de loi qui établit clairement l'Université de Sudbury, techniquement le nouveau nom du Collège du Sacré-Coeur. Les premières années de la nouvelle université furent difficiles. Confessionnelle, elle ne pouvait recevoir de fonds du gouvernement. À cette époque, des rivalités féroces opposaient le syndicat de Mine-mill aux métallos. Dans ce conflit, des employés de l'Université de Sudbury prirent fait et cause pour les métallos. Mais la principale difficulté resta financière. En effet, le gouvernement provincial refusait toujours de subventionner des institutions confessionnelles, même bilingues.

Le Séminaire de Hearst (qui deviendra le Collège de Hearst en 1959) existait depuis 1953. C'était à l'origine un séminaire pour le diocèse de Hearst. Dès la naissance de l'Université de Sudbury, le Collège de Hearst en devint un collège affilié, en 1957. Son affiliation à l'Université Laurentienne date de 1963. Mais il existait surtout, à travers le nord de l'Ontario, plusieurs groupes anglophones qui voulaient fonder une université. Ces groupes étaient actifs à North-Bay, à Sault-Sainte-Marie et à Sudbury. Comment réconcilier tous ces groupes?⁷⁸.

La seule solution était-elle de fédérer les divers projets? Arrivé à Sudbury en 1958, le recteur Émile Bouvier mène les discussions au nom de l'Université de Sudbury. Après de nombreuses réunions, les groupes catholique, anglican et le groupe de l'Église-Unie s'entendirent pour former une fédération non-confessionnelle et bilingue. En juin 1959, les trois groupes religieux demandent la création de la nouvelle université. Sans attendre le résultat des discussions qui se font entre les catholiques eux-mêmes, Bouvier signe en septembre 1959 un protocole avec les deux autres groupes religieux⁷⁹. En faveur des francophones,

l'entente prévoyait la non-confessionnalité de l'université, le principe de l'alternance dans les postes clés et le principe de l'égalité entre les cultures française et anglaise.

Mais le projet ne fit pas l'unanimité dans la communauté franco-ontarienne. Le président de l'ACFÉO, Me Gaston Vincent, s'opposa au projet qui, selon lui, se ferait au détriment des Franco-Ontariens. Non seulement Vincent s'opposait au projet d'entente, mais il accusait les jésuites, et notamment Bouvier, de trahison à l'égard de la cause des Franco-Ontariens. Pour l'ACFÉO, il fallait conserver le but initial du projet d'une université: former une élite franco-ontarienne et continuer le travail du Collège du Sacré-Coeur. Toutefois, le clergé catholique de la région donna son appui au projet de fédération. Vincent mourut sur l'entrefaite.

À Ottawa, le journal *Le Droit* voit cette solution de désespoir comme «un pis aller que les autorités religieuses ont dû accepter devant le fait accompli»⁸¹. Camille L'Heureux du *Droit* s'inquiétait du

caractère bi-culturel et bilingue de la nouvelle université Laurentienne. Ce qui nous confirme dans cette opinion, c'est que la semaine dernière on a précisé au comité des bills privés à la Législature de Toronto, que le principe de dualité des cultures et des langues SERA RESPECTÉ DANS LA MESURE DU POSSIBLE. Or, l'expérience politique nous a appris ce que vaut une telle garantie⁸¹.

Au départ, Bouvier avait cru que l'Université de Sudbury deviendrait le collège universitaire de qui relèverait toute l'administration de la Laurentienne. En prévision de cette éventualité, on avait fait constituer le collège Lalemant, futur collège catholique de la fédération. Mais après de longues disputes, l'Université de Sudbury resta catholique et un collège universitaire indépendant fut créé. Émile Bouvier devint le premier recteur de la nouvelle Université Laurentienne.

Au printemps de 1960, l'ACFÉO dénonce à nouveau le manque de garantie de la culture française dans la nouvelle institution. Il manque dans le nouvel accord les garanties que Bouvier avait données comme essentielles pour que l'Université de Sudbury entre dans la fédération. Néanmoins, au printemps de 1960, la Législature sanctionne par une loi la fondation de la Laurentienne. À la rentrée de septembre 1960, l'Université Laurentienne donne ses premiers cours. De 1957 à 1964, l'Université Laurentienne offre ses cours dans divers locaux de la ville et dans le Collège du Sacré-Coeur qui continue d'offrir les années préparatoires au premier cycle de l'université.

Le seul autre événement qu'il convient de mentionner ici, c'est la fondation de l'École normale de Sudbury en 1963. Les jésuites ont entrepris des démarches à cette fin depuis longtemps. Mais leur volonté d'ouvrir une école normale dans le Nord se heurte à l'opposition de l'Université d'Ottawa où se trouve la seule école normale destinée à former les professeurs français de l'Ontario. Les démarches des jésuites aboutissent en 1963. À ce moment, l'ACFÉO menace de retirer sa promesse de 100 bourses si la nouvelle école tombe sous le contrôle de la Laurentienne. En fait, l'Université de Sudbury garda, par l'intermédiaire d'un jésuite placé à la tête de l'école, un contrôle sur l'institution jusqu'en 1975, quand elle fut intégrée à la Laurentienne.

Depuis 1960, c'est du côté de la Laurentienne qu'il faut suivre l'évolution de l'enseignement supérieur en français. Cet enseignement n'a pas vraiment dépassé le premier cycle, même aujourd'hui. Mais au niveau du baccalauréat, la situation varie. Ces questions touchant l'enseignement postsecondaire français en Ontario appartiennent à l'histoire contemporaine dont relève aussi la transformation de l'Université d'Ottawa.

L'Université d'Ottawa (1965). À Ottawa, on trouve au milieu du siècle cinq collèges classiques. Trois autres se trouvent à l'extérieur (Sudbury, Hearst, Cornwall). Mais les cinq collèges de la capitale servent principalement au clergé. Trois de ces collèges sont destinés exclusivement aux futurs prêtres: le juniorat des oblats, le scolasticat des capucins et le petit séminaire diocésain. Les filles n'ont accès qu'à un seul collège, le Collège Bruyère dirigé par les soeurs Grises (le Couvent de la rue Rideau).

La ville d'Ottawa abrite aussi une autre institution religieuse, le Collège Dominicain de philosophie et de théologie, une maison de formation religieuse fondée à Ottawa en 1900. Les dominicains étant un ordre enseignant, leur collège, longtemps, visa principalement à la préparation de leurs propres sujets. En 1909, le collège devenait le *studium generale* de la province Saint-Dominique du Canada pour la formation des étudiants dominicains. Le collège recevait en cette même année, 1909, une constitution civile de l'Ontario. Le Collège n'obtiendra de nouvelles lettres patentes qu'en 1967. Il offrait un baccalauréat ès art en philosophie ou un baccalauréat en philosophie et en théologie.

À cause de son statut d'université confessionnelle, l'Université d'Ottawa ne recevait pas de subventions régulières pour son fonctionnement avant 1965. Elle avait, à titre exceptionnel, obtenu des fonds pour la faculté de médecine, mais les autres facultés dépendaient des ressources de la communauté des oblats. Depuis 1960, la nouvelle université bilingue de Sudbury, la Laurentienne, recevait des subventions du gouvernement.

La question de rendre publique l'Université d'Ottawa souleva de grands débats à l'intérieur même de la communauté des oblats. Mais ceux-ci, comme les autres communautés du Canada français, manquaient de fonds. Elle allait bientôt commencer à perdre des effectifs. Le vingt-cinquième recteur, Henri Légaré (1958-1964) prépara les changements. Imitant les récents exemples de McMaster et de l'Assomption (Windsor), l'Université d'Ottawa allait faire peau neuve. Un plan de sécularisation est présenté en 1963. Le successeur de Légaré fut Roger Guindon. Il mettra en oeuvre le projet³².

Une loi ontarienne de 1965 créa une nouvelle université d'Ottawa, chrétienne et bilingue, et donna l'ancienne charte à la nouvelle Université Saint-Paul qui, en fédération avec Ottawa, continuerait l'enseignement en théologie et en sciences religieuses.

Le mandat de l'Université d'Ottawa, contenu dans la loi de 1965, lui donnait une responsabilité particulière de favoriser la culture française.

Conclusion: la question universitaire

Les deux nouvelles chartes, à Sudbury (1960) et à Ottawa (1965), inaugurent la période contemporaine. Toutes les institutions postsecondaires récentes (les universités et bientôt les collèges communautaires) se caractérisent par leur bilinguisme. Les malins diront par leur manque de bilinguisme. À une époque où les écoles secondaires, publiques et françaises, n'existent pas encore, la mentalité et les politiciens du début des années soixante n'admettaient pas que la minorité culturelle puisse jouir de ses propres institutions. Cette situation s'explique par les rapports qui ont opposé le Canada français et l'Ontario, par la place socio-économique que les Franco-Ontariens occupent dans leur province.

Durant les années 1960, le Canada subit d'importantes transformations, à la suite de la «révolution tranquille» au Québec (1960-1966), la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963-1970), la loi des langues officielles (1969). Même le gouvernement ontarien emboîte le pas de la réforme: en 1968, il reconnaît le droit des Franco-Ontariens à recevoir en français un enseignement secondaire dans des institutions homogènes. Le même principe, toutefois, n'est pas étendu au-delà du secondaire.

À la même époque, les universités ontariennes ont connu une très grande expansion de leurs programmes, de leurs budgets et de leur clientèle. Sortant à peine d'un régime d'exclusion (le manque de services scolaires publics en français au niveau secondaire

et universitaire), l'Ontario français peut difficilement profiter efficacement de cette nouvelle situation. Son réseau d'enseignement universitaire est minuscule: il manque de ressources, il manque d'effectifs, il manque d'étudiants. C'est un problème de société.

En dressant le bilan de l'enseignement postsecondaire en Ontario français au début des années 1960, on doit d'abord constater qu'il se résume à bien peu de choses. Aucun enseignement technique ou professionnel n'existe en dehors des deux universités bilingues. Et encore. À Sudbury, l'ancien collège classique est devenu une université, mais ses programmes continuent de n'être que les cours de base dans les arts (et bien peu dans les sciences). Tout cet enseignement se donne au premier cycle. À Ottawa, la situation est un peu meilleure. On y trouve des programmes de deuxième et troisième cycles, mais principalement dans les domaines religieux et dans les arts. Au niveau de la gestion de ces institutions, on passe au début des années soixante d'un régime de collèges classiques à un système d'universités bilingues. Plus exactement, l'Ontario français abandonne un réseau contrôlé par le clergé en faveur d'un régime laïc. Pour une société qui accède à l'université sans même encore posséder d'écoles secondaires publiques de langue française, c'est une lourde hypothèque.

La première caractéristique du système universitaire franco-ontarien, c'est sa grande faiblesse. Il se résume, à toutes fins utiles, à trois institutions de taille inégale (Ottawa, Bruyère, Sacré-Coeur). Les autres institutions sont exclusivement destinées au clergé. De plus, les deux institutions d'Ottawa sont en grande partie au service d'une clientèle québécoise. L'Université d'Ottawa ne s'est jamais définie uniquement en fonction des Franco-Ontariens: elle s'est donné pour mission de desservir une population plus vaste, comprenant une partie du Québec, et les anglophones catholiques. Pour certains, l'accession à un statut d'université au sens plein des termes l'empêche de se consacrer aux seuls Franco-Ontariens. Bien qu'on ne connaisse pas les chiffres exacts, il est certain que la proportion de la population franco-ontarienne qui dépasse le secondaire représente des effectifs très petits.

Une première explication de ces carences, c'est l'absence d'aide gouvernementale à l'enseignement en français, au secondaire comme à l'universitaire. C'est pourquoi les communautés religieuses ont tenu un rôle palliatif. Parce qu'elles peuvent mettre des enseignants et des enseignantes en service pour des sommes très modestes, les communautés religieuses sont les seules à dispenser un enseignement en français aux niveaux secondaire et

universitaire. C'est un régime de pauvres dont les suites dureront longtemps dans les mentalités et dans les comportements.

Par exemple, le recrutement du personnel administratif et enseignant se fera toujours en grande partie au Québec. Plongée dans des institutions bilingues à une époque où les communautés religieuses se vident, la minorité franco-ontarienne ne sera pas en mesure de remplir les postes créés dans les institutions bilingues. Cette situation met en évidence un deuxième problème. La préparation d'une élite locale a fait peu de progrès en dehors du monde clérical. Cette situation s'avère d'autant plus grave qu'elle survient à un moment où le nationalisme québécois réduira le Canada français à ses propres frontières. Ainsi, la minorité franco-ontarienne se trouvera fort dépourvue de moyens dans les institutions bilingues. La baisse d'effectifs des communautés religieuses (les oblats, les jésuites et les soeurs grises) met les nouvelles institutions entre les mains d'une nouvelle élite: le recrutement de cette nouvelle direction déterminera en fait l'orientation des universités bilingues. À Sudbury, il faudra à peine quelques années pour que le groupe franco-ontarien devienne très minoritaire. Dans ses structures, dans ses programmes, dans son personnel et dans ses étudiants, la Laurentienne devint rapidement une université à forte prédominance anglaise. À Ottawa, un processus semblable se dessinait: il faudra vingt ans pour que la partie anglophone de l'université devienne majoritaire.

Comment, dans de telles conditions, faire respecter les garanties linguistiques? Placer l'enseignement universitaire de langue française dans des institutions bilingues en l'absence même d'écoles secondaires publiques, c'est une recette pour marginaliser l'enseignement en français. Comment un leadership francophone pourra-t-il émerger dans ces conditions? Qui souhaitera qu'il émerge? La question se posera donc dans les prochaines décennies: comment les nouvelles institutions répondent-elles aux besoins de la communauté ontarienne de langue française?

Le rôle de l'université ayant été défini par ses deux fonctions, méthodologique et critique, c'est à la lumière des résultats dans ces deux domaines qu'il faut mesurer le rendement des universités bilingues. Comment vont-elles s'acquitter de cette responsabilité à l'égard de l'Ontario français? Quel sera leur rôle dans la formation des élites, dans la transmission de la culture, dans la formation des professionnels pour l'Ontario français?

La question universitaire de l'Ontario français, c'est de savoir quelles réponses les universités bilingues vont apporter à ce problème.

Notes

1. La revue *Liberté* (no 158) a consacré son numéro d'avril 1985 à la question des «Universitaires». Parmi les diverses études de ce numéro, voir en particulier Paul ZUMTHOR, «Du savoir et de l'autorité», p. 4-18 et Bernard BEUGNOT, «Éloge historique de l'érudition», p.40-52. Plusieurs livres, au cours des dernières années, ont remis en cause le rôle des universités, en France et ailleurs. Pour une vue plus générale, voir John W. CHAPMAN (directeur), *The Western University on Trial*. Berkeley, University of California Press, c1983, xiii-238p.

2. La plus récente et la plus accablante étude a paru à la fin de 1985: Stacy CHURCHILL, Saeed QUAZI et Normand FRENETTE, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*. Tome 2: *Le postsecondaire*. Technical Report, Toronto, Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne, [c1985], [iip.] + 77p. + 104p.(tableaux) + 6p.(figures) + 23p. (bibliographie) + 7p. (annexe) + 5p. et Note de l'auteur). Au même moment paraissait le travail d'un groupe de l'Université d'Ottawa: Denis CARRIER (directeur), *L'Université d'Ottawa et la francophonie ontarienne. Rapport du Groupe de travail sur les services universitaires en français*. [Rapport Carrier], Ottawa, Université d'Ottawa, décembre 1985, vii-92p. + 26 tableaux. À l'Université Laurentienne, un troisième rapport vient compléter l'ensemble: Jean-Charles CACHON, *Étude stratégique sur les services d'éducation universitaire en français dans le nord-est de l'Ontario*, Sudbury, Université Laurentienne, 1986, ii-66-2-3-xliip.

3. Il existe plusieurs histoires générales de l'éducation au Canada: F. Henry JOHNSON, *A brief history of Canadian Education*, Toronto, McGraw-Hill, c1968, viii-216p.; C.E. PHILLIPS, *The Development of Education in Canada*, Toronto, W.J. Gage, 1957, xiii-626p.; J. Donald WILSON, Robert M. STAMP et Louis-Philippe AUDET, *Canadian Education: A History*, Scarborough, Prentice-Hall, c1970, xiv-528p. Bien que l'Ontario occupe une bonne place dans ces histoires générales, on peut aussi consulter, pour l'histoire de l'éducation en Ontario les études suivantes: Robin S. HARRIS, *Quiet Evolution. A Study of the Education System of Ontario*, Toronto, University of Toronto Press, c1967, xiv-168p.; Robert M. STAMP, *The Schools of Ontario 1876-1976*, Toronto, Ontario Historical Studies Series University of Toronto Press, [c1982], xxxiv-293p. Le ministère de l'Éducation a publié de nombreux documents en éducation: J. George HODGINS, *A Documentary History in Upper Canada. — 1791-1876*, Toronto, 1894-1910 (28 volumes); J. George HODGINS, *Schools and Colleges of Ontario. — 1792-1910*, Toronto, 1910 (3 volumes); Paul A. MATTINGLY et Michael B. KATZ (directeurs), *Education and Social Change: Themes from Ontario's Past* New-York, New York University Press, 1975, xxxiii-324p.; W.G. FLEMING, *Ontario's Educative Society IV: Post-Secondary and adult education*, Toronto, University of Toronto Press, c1971, xii-771p.

4. Egerton Ryerson est le père du système scolaire ontarien. Voir à son sujet l'article de R.D. GIDNEY, «Ryerson, Egerton», dans le *Dictionnaire biographique du Canada* XI, p. 868-881, où une bibliographie détaillée complète la biographie.

5. Pour l'histoire de l'enseignement en français en Ontario, voir: Lucien BRAULT, *Bref exposé de l'enseignement bilingue au XX^e siècle dans l'Ontario et les autres provinces*, [s.l.], 1966, 36p.; Arthur GODBOUT, *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1972, xvi-183p.); Arthur GODBOUT, «Les Franco-Ontariens et leurs écoles, de 1791 à 1844», dans la *Revue de l'Université d'Ottawa* vol. 33, 1963, p. 245-268, et 462-479, vol.36, 1966, p. 678-697 et vol. 37, 1967, p.80-100; Frère BENOÎT, *Un siècle d'enseignement français en Ontario*. Thèse de maîtrise, Université de Montréal, 1945 (étude introuvable); Lionel GROULX, *L'enseignement français au*

Canada. Tome II: *Les écoles des minorités*. Montréal, Granger, 1935, 271p., en particulier le chapitre sur l'Ontario, p. 194-239. Pour les écoles séparées, voir: Albert PLANTE, *Les écoles séparées d'Ontario*. Montréal, Collection «Relations» no 3, [1952], 104p.; et Albert PLANTE, «Les écoles bilingues de l'Ontario», dans *Les Documents historiques*. Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, Documents historiques no 28, 1954, p.4-20.

6. Sur l'ultramontanisme, voir en particulier le livre fondamental qui en a inspiré tant d'autres: Louis LAFLÈCHE, *Quelques considérations sur les rapports de la société civile avec la religion et la famille*, Montréal, Eusèbe Senécal, 1866, 268p. Un livre récent réunit une collection d'articles traitant de divers aspects de cette idéologie: Nive VOISINE et Jean HAMELIN (directeurs), *Les ultramontains canadiens-français*, Montréal, Boréal Express, [c1985], 349p., en particulier l'article de Nive VOISINE, «L'ultramontanisme canadien-français au XIX^e siècle», p.67-104.

7. Dans l'argumentation nationaliste traditionnelle, les auteurs basent les droits de la langue française sur des garanties historiques: les Capitulations de 1759 et de 1760, l'Acte de Québec de 1774, les droits exercés avant 1867, mais aussi sur le droit international des nations. Ces arguments historiques ou légaux visent à démontrer les droits du français en Ontario. Voir par exemple: Henri BOURASSA, *La Langue Française au Canada ses droits, sa nécessité, ses avantages*, Montréal, Le Devoir, 52p. Pour l'Ontario, voir les deux brochures de N.A. BELCOURT, *French in Ontario*, Ottawa, Le Droit, 1915, 9p. (extrait de *University Magazine*, décembre 1912) et *The Status of the French Language in Canada*, [s.l.], [s.d.], 16p. (tiré de la revue *Argosy*, 1923); voir aussi la présentation de G. PLOUFFE, «La Situation Juridique du Français en Ontario», dans *Deuxième Congrès de la langue française au Canada. Mémoires* (Québec, 1938) p.75-93; Jules TREMBLAY, *Le Français en Ontario. Son usage et son enseignement sont définis par le droit provenant de l'occupation première, par le droit des gens, par la coutume, par le droit constitutionnel et même par les statuts provinciaux. Discours prononcé au ralliement des Franco-Canadiens du Nouvel-Ontario, à Sturgeon Falls, le mardi 24 juin 1913*, Montréal, Arthur Nault, 1913, 36p.

8. Ce texte fameux, tiré de J. George HODGINS, *The Legislation and History of Seperate Schools in Upper Canada*, est cité en de nombreux endroits. Voir par exemple dans BRAULT, *Bref exposé*, p.10.

9. Sur le Règlement XVII, voir André LALONDE, *Le Règlement XVII et ses répercussions sur le Nouvel-Ontario*, Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, Documents historiques no 46-47, 1965, 71p.; Victor SIMON, *Le Règlement XVII: Sa mise en vigueur à travers l'Ontario 1912-1927*, Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, Documents historiques no 78, 1983, 56p.); Robert CHOQUETTE, *Langue et religion. Histoire des conflits anglais-français en Ontario*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1977, 268p.

10. L'oblat René Lamoureux est le fondateur de l'École Normale d'Ottawa. À son sujet, voir Gaston CARRIÈRE, *Un grand éducateur. Le R.P. René Lamoureux o.m.i. 1890-1958*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1958, 137p.)

11. Le répertoire de ces nombreuses écoles se trouve dans le Mémoire de la Commission d'étude de l'AÉSPFO: ASSOCIATION DES ÉCOLES SECONDAIRES PRIVÉES FRANCO-ONTARIENNES, *Les écoles secondaires privées franco-ontariennes. Situation actuelle, Perspective d'avenir. Mémoire de la Commission d'étude de l'Association des Écoles secondaires privées franco-ontariennes*, [s.l.], [s.n.], 1966, vii-151p.).

12. Neil F. MORRISON, *Garden Gateway to Canada*, Windsor, Herald Press, 1954, p. 283.

- 13.** Gérard BOULAY, *Du privé au public: les écoles secondaires franco-ontariennes à la fin des années 1960*. Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, 1985, iv-118p.
- 14.** Pour le postsecondaire en Ontario: Paul AXELROD, *Scholars and Dollars. Politics, Economics, and the Universities of Ontario 1945-1980*, Toronto, University of Toronto Press, [c1982], [vii]:270p.; Robin S. HARRIS, *A History of Higher Education in Canada 1663-1960*, Toronto, University of Toronto Press, c1970, xxiv-715p.; G.G. McNABB, *The Development of Higher Education in Ontario*, Toronto, Ryerson, c1925, 267p.; Edward E. STEWART, *The Role of the Provincial Government in the Development of the Universities of Ontario 1791-1964*. Thèse de PhD. Université de Toronto, 1970, 574p.
- 15.** STEWART, p.9 et p. 72-89.
- 16.** STEWART, p.6-10
- 17.** STEWART, p. 10.
- 18.** HARRIS, *A History of Higher Education in Canada*, p.109-110.
- 19.** *Ibid.* p.110-111.
- 20.** STEWART, p. 314.
- 21.** HARRIS, *Quiet Evolution*, p.117-118.
- 22.** STEWART, p. 10-11
- 23.** Pour une bibliographie de l'enseignement supérieur en Ontario, voir: Jean-Pierre MAISONNEUVE, *L'éducation post-secondaire et la communauté franco-ontarienne: un inventaire des sources*, Ottawa, [Direction Jeunesse], 1982, 25p. (polycopié). C'est la seule bibliographie portant spécifiquement sur l'enseignement supérieur en Ontario français, bien qu'il existe une abondante bibliographie de l'enseignement supérieur au Canada, en particulier Robin S. HARRIS, *A Bibliography of Higher Education in Canada*, publiée en 1960 mais prolongée par plusieurs suppléments parus aux Presses de l'Université Laval et à University of Toronto Press.
- 24.** L'histoire des oblats au XIX^e siècle se trouve en détail dans Gaston CARRIÈRE, *Histoire documentaire de la Congrégation des Missionnaires Oblats de Marie-Immaculée dans l'Est du Canada*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1957-1975. (12 tomes) et dans Gaston CARRIÈRE, *Dictionnaire biographique des Oblats de Marie Immaculée au Canada*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1976-1979. (3 tomes).
- 25.** Il existe diverses sources qui retracent l'histoire de l'Université d'Ottawa, bien qu'on attende une synthèse décrivant tout le passé de cette université. Voir: Alexis de BARBEZIEUX, *Histoire de la province ecclésiastique d'Ottawa et de la colonisation dans la vallée de l'Ottawa*, Ottawa, Cie d'Imprimerie d'Ottawa, 1897, ix-612 vp. et 505-xxviii-iiip. (2 tomes); [Album-Souvenir], *Université d'Ottawa sous la direction des Pères Oblats de Marie Immaculée. 75^e Anniversaire*, [Ottawa:] Publié par la Société des Débats Français, 1924, 114p.; Gaston CARRIÈRE, «Le Collège de Bytown», dans la *Revue de l'Université d'Ottawa*, vol. 26 (2-3), 1956, p.56-78, 224-245 et 317-349; Gaston CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, notamment, pour l'Université, les tomes II et VI; Robert CHOQUETTE, *Langue et religion. Histoire des conflits anglais-français en Ontario*, notamment le chapitre premier, «La question de l'Université d'Ottawa», p. 21-53; Joseph Godias HÉBERT, «L'Université d'Ottawa: ses réalisations et ses espérances», dans la *Revue de l'Université d'Ottawa*, juillet-septembre 1937, p. 389-411; J. Rhéal MORIN, «Mgr Duhamel et l'Université catholique d'Ottawa», dans *Société canadienne d'histoire de l'Église catholique. Rapport 24*, 1956-1957, p.19-30; J.B. O'REILLEY, «The College of Bytown 1848-1856», dans *Canadian Catholic Historical Association Report 15*, 1947-1948, p.61-70; Georges SIMARD, *L'Université*

1947-1948, p.61-70; Georges SIMARD, *L'Université d'Ottawa*, Québec, Imprimerie L'Événement, 1915, 39p.; W.G. FLEMING, *Ontario's Educative Society IV: Post-Secondary and adult education*, Toronto, University of Toronto Press, c1971, xii-771p., notamment les pages 129-134 pour l'Université d'Ottawa; Gaston CARRIÈRE, «En marge d'un centenaire: La Charte de l'Université d'Ottawa», dans la *Revue de l'Université d'Ottawa* vol. 36, 1966, p. 393-407; Joseph HÉBERT, *L'Université d'Ottawa ses réalisations et ses espérances* (tiré de la *Revue de l'Université d'Ottawa*, 1937, 29p.); J.-C. LAFRAMBOISE, «L'Université d'Ottawa et l'Ontario français», dans la *Revue de l'Université d'Ottawa* vol. 17, 1947, p. 395-404; Georges SIMARD, *Tradition et Évolution dans l'enseignement classique*, Université d'Ottawa, Ottawa, [s.n.], 1923, 36p.; Georges SIMARD, *Un centenaire. Le Père Tabaret, O.M.I. et son oeuvre d'éducation*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1928, 40p.; J.-Rhéal LAURIN, «Mgr Duhamel et l'Université catholique d'Ottawa», dans SCHECR 1956-1957, p.19-29.

26. CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, II, p. 25-34.

27. SIMARD, *Un centenaire. Le père Tabaret, o.m.i. et son oeuvre d'éducation*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1928, 40p.

28. HARRIS, *A History of Higher Education in Canada*, p. 112-113.

29. *Album-Souvenir*, 75°, p. 10-11 et SIMARD, *Tradition et Évolution*, p. 3.

30. CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, II, p.35-61.

31. *Album-Souvenir*, 75°, p.12-13.

32. SIMARD, *Tradition et Évolution*, p. 4.

33. SIMARD, *Tabaret*, p. 9.

34. CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, II, p.58.

35. Tabaret au père Honorat, cité dans CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, II, p. 59.

36. Pour l'histoire détaillée de ces tractations, voir CARRIÈRE, *Histoire documentaire* VI, p. 199-214.

37. CARRIÈRE, «En marge...», p. 399.

38. Témoignage de J.-T. Lavoie, cité dans CARRIÈRE, «En marge...», p. 394.

39. Document du 25 juin 1866, cité en entier dans CARRIÈRE, «En marge...», p. 398. Voir aussi la demande du Collège de Bytown, 1866, citée dans SIMARD, *Tabaret*, p.23.

40. CARRIÈRE, «En marge...», p. 400.

41. *Album Souvenir*, 75°, p. 13.

42. SIMARD, *Tabaret*, p. 24.

43. CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, VI, p.214-216.

44. *Ibid.* p. 216.

45. SIMARD, *Tabaret*, p. 11.

46. SIMARD, *Tabaret*, p.21-23. Dans son *Histoire documentaire*, Gaston CARRIÈRE (II, p.216ss) s'explique mal que Tabaret ait mis en place un tel plan. Il attribue plutôt l'abandon du français au père Louis Gladu.

47. SIMARD, *Tabaret*, p.14-17.

48. SIMARD, *Tabaret*, p. 13-24.

49. *Album-Souvenir*, 75° p. 18-20.

50. Pour l'histoire du scolasticat, CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, VII, le chapitre VIII «Le scolasticat Saint-Joseph», p.37-75; aussi, *Les fêtes du scolasticat des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée Ottawa, Canada, les 29, 30 et 31 août 1910*, [s.l.], [1912], 151p., particulièrement la partie historique, p.11-45; *Album-Souvenir*, 75°, p. 21-23.

51. *Album-Souvenir* 75°, p. 21-23.

52. *Album-Souvenir*, 75°, p. 25-26 et *Les fêtes du scolasticat...*, p.11 ss.

- 53.** Pour l'histoire du Juniorat du Sacré-Coeur, voir CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, VII, chapitre IX «Le Juniorat du Sacré-Coeur», p.77-115; *Album-Souvenir*, 75^e, p. 27-29.
- 54.** Claude GALARNEAU, *Les collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, Bibliothèque canadienne-française, Histoire et documents, c1978, (287p.), p.30.
- 55.** Gustave LAMARCHE, *Le collège sur la colline. Petit historique du Collège Bourget de Rigaud*, Rigaud, Éditions de l'Écho de Bourget, 1951, 198p.).
- 56.** Édouard LECOMPTE, *Les Jésuites du Canada au XIX^e siècle*, Montréal, Imprimerie du Messenger, 1920, p.171-181 pour le collège de Sandwich. Aussi: Neil F. MORRISON, *Garden Gateway to Canada*, Windsor, Herald Press, 1954, p. 96.; L.K. SHOOK, «The Coming of the Basilians to Assumption College — Early Expansion of St. Michael's College», dans *CCHAR* 1951, p.59-73.
- 57.** Pour l'histoire des collèges classiques, voir Claude GALARNEAU, *Les collèges classiques au Canada français (1620-1970)*, Montréal, Fides, Collection Bibliothèque canadienne-français — Histoire et documents, (c1978), 287p. Pour une justification du système des collèges classiques: Damien ROBERT, *La formation sociale dans nos collèges classiques*, Montréal, École Sociale Populaire, no 282, juillet 1937, 32p.
- 58.** J.M. McGUICKIN, «Historical Sketch of the University of Ottawa», dans *Canada. Encyclopaedia of the Country*, vol 4, p.233-240.
- 59.** McGUICKIN, *ibid.* p. 238. Sur l'enseignement universitaire anglo-catholique, on peut aussi consulter Laurence K. SHOOK, *Catholic post secondary education in English speaking Canada. A history*, Toronto, University of Toronto Press, c1971, x-457p., p.241-252, pour l'Université d'Ottawa. Sur les relations entre les catholiques, l'éducation et le gouvernement: Franklin A. WALKER, *Catholic Education and Politics in Ontario. A Documentary History*, Toronto, Thomas Nelson & Sons, c1964, xiii-507p.
- 60.** CARRIÈRE, *Histoire documentaire*, VI, p. 226-228.
- 61.** CHOQUETTE, *Langue et religion*, p. 23-24.
- 62.** Cette réponse fut publiée. *Réponse au Mémoire Irlandais*, [s.l.], [s.d.], [1905], 47-xlviip. Voir aussi un autre document de la même époque: *Mémoire sur le projet de transformer l'Université d'Ottawa en Université de langue française* [s.l.], [s.d.], [1905?], 16p.
- 63.** CHOQUETTE, *Langue et religion*, p.26-28.
- 64.** *Canadian Annual Review* 1902, p. 428.
- 65.** *Album-Souvenir*, 75^e, p. 13-15.
- 66.** *Album-Souvenir*, 75^e, p. 16-17.
- 67.** SHOOK, *Catholic post-secondary education in English-speaking Canada*, p.248.
- 68.** FLEMING, *Ontario's Educative Society*, IV, p.131-132.
- 69.** Pour l'histoire du Collège du Sacré-Coeur, voir: *Collège du Sacré-Coeur, Sudbury. Vingt-cinquième anniversaire 1913-1938*, Sudbury, 1938, 52p.; *50 ans. Le Collège du Sacré-Coeur*, numéro spécial du *Lien*, octobre 1963, 66p.; Gérald BLAIS, *Le Collège du Sacré-Coeur, Sudbury, Ontario*, Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, 1968; Albert PLANTE, *Vingt-cinq ans de vie française — Le Collège de Sudbury*, Montréal, Messenger, 1938; Robert TOUPIN, «Le rôle des jésuites dans l'enseignement classique et universitaire de la région de Sudbury», dans la *Revue de l'Université Laurentienne* III(4), juin 1971, p. 73-77.
- 70.** *Collège du Sacré-Coeur Sudbury. Vingt-cinquième anniversaire*, p.9.
- 71.** Cité dans Thérèse BOUTIN, *L'Université de Sudbury*, Sudbury, 1982, (47p.), p. 5. (Manuscrit).

- 72.** BOUTIN. *L'Université de Sudbury*, p. 11-13.
- 73.** SIMARD. *Tabaret*. 1928, p. 37.
- 74.** Gaétan GERVAIS. «La stratégie de développement institutionnel de l'élite canadienne-française de Sudbury ou le triomphe de la continuité», dans la *Revue du Nouvel-Ontario* no 5, 1983, p.67-92.
- 75.** BOUTIN, p. 11-13.
- 76.** BOUTIN, p.15.
- 77.** Voir *University of Sudbury College. Collège de l'Université de Sudbury, 1957-1982*, numéro spécial de *Horizons*, 12, s.d. [1982], 44p.; BOUTIN, op.cit. p.1.
- 78.** Gwenda HALLSWORTH. *Le beau risque du savoir/Adventure in the realm of higher education*, Sudbury, Université Laurentienne, 1985, 40p.
- 79.** BOUTIN, p. 28.
- 80.** *Le Droit* 28 janvier 1960, cité dans BOUTIN, p. 30.
- 81.** *Le Droit* 10 mars 1960, cité dans BOUTIN, p. 31.
- 82.** SHOOK. *Catholic post-secondary education...*, p. 250.

L'enseignement de la littérature et de la culture franco-ontariennes: une pratique, des objectifs et des défis

_____ Georges Bélanger

Cet article propose quelques réflexions sur l'enseignement de la littérature au postsecondaire en Ontario français¹. Ce sujet étant étroitement lié à la culture, il convient d'évaluer aussi les implications et les conséquences que cette pratique entraîne sur le plan culturel. Des expériences puisées à l'Université Laurentienne, milieu que l'auteur connaît mieux parce qu'il y enseigne la langue et la littérature depuis plusieurs années, serviront d'encadrement.

Il n'est pas opportun de faire ici le procès de cette institution universitaire ou de juger l'enseignement qui s'y fait mais uniquement de soumettre, à titre d'exemples, quelques expériences qui permettront d'exposer plus à l'aise des réflexions, voire, à l'occasion, certaines affirmations.

Au départ, un bref portrait historique, de 1967 à aujourd'hui, de l'enseignement de la littérature à l'Université Laurentienne identifiera, de manière arbitraire, deux étapes charnières qui en ont modifié ou transformé la pratique. Cette démarche mettra en évidence les moments où, pour toutes sortes de raisons, des oeuvres canadiennes-françaises (québécoises) et franco-ontariennes sont apparues dans les programmes et les descriptions de cours.

Il importe d'insister à la fois sur la pertinence et la valeur des liens qui existent entre enseignement, littérature et culture; sur le rôle du professeur, sa participation, au postsecondaire, au choix des oeuvres littéraires dans les programmes; sur les attentes et les besoins des étudiants; et enfin, sur la participation de toutes ces personnes à la transmission d'une culture franco-ontarienne.²

Nos institutions et leurs nombreux départements font face aussi à des difficultés réelles quand vient le temps de créer ou de refondre des programmes et des cours de lettres. En quels termes ces difficultés se posent-elles? Pour créer et mettre en oeuvre des nouveaux programmes, des personnes, en notre nom, ont déjà

fixé des objectifs, arrêté des choix et traduit une volonté d'action. Quelle motivation justifie ces objectifs et ces choix? En dernier lieu, l'auteur attirera l'attention sur un certain nombre de facteurs, obstacles ou défis, qui exerceront une influence déterminante sur l'avenir du système d'éducation postsecondaire des Franco-Ontariens, et leur avenir culturel.

Un portrait historique

La première étape se situe au tournant des années soixante-dix, lorsqu'un groupe d'étudiants, des Franco-Ontariens pour la plupart, exprimèrent leur insatisfaction et leur désaccord au sujet du contenu des programmes et des cours de littérature offerts par le département de français de l'Université Laurentienne. Moyen de contestation utilisé: «l'occupation». Ils exigeaient alors plus de cours de littératures canadienne-française et québécoise. Cette première manifestation, très radicale, provoqua les autorités en place à un point tel qu'elles n'eurent d'alternative que d'apporter de profondes modifications au programme¹.

Mis à part le moyen, l'occupation, encore très à la mode à l'époque, et mise à part la vague nationaliste et indépendantiste qui provenait du Québec et déferlait sur tout le Canada français, cette manifestation, à incidence fortement culturelle, transposait bien la revendication et le sentiment des étudiants franco-ontariens: au centre d'une profonde crise d'identité¹, ils voulaient d'abord et avant tout, ici et maintenant, des auteurs et des oeuvres canadiens-français, québécois. Ils affirmaient dès lors leur refus et leur incapacité de se reconnaître exclusivement dans les cours de littérature française, et lançaient ainsi une revendication comparable à celle des étudiants québécois qui, peu de temps auparavant, posaient les mêmes gestes.

À partir de 1960, on assiste au rapide naufrage de l'enseignement de la littérature française et de l'histoire littéraire, à l'entrée massive de la littérature québécoise, et au chambardement de la didactique de la littérature. Un vent de démocratisation de l'enseignement, d'anti-élitisme, d'affirmation de notre identité nationale, de fureur de vivre ici et maintenant explique ce bouleversement¹.

Démocratisation de l'enseignement et affirmation de l'identité nationale, autant d'influences qu'a transmises, entre autres, la Révolution tranquille, et qui ont rejoint les francophones hors Québec, en particulier le milieu de l'enseignement postsecondaire en Ontario français. Ainsi, jamais la littérature québécoise n'aura connu un degré de popularité aussi grand, auprès des étudiants

de l'Université Laurentienne, qu'au cours de la décennie soixante-dix. C'est ce qui peu à peu, par ailleurs, les mènera à la découverte d'une littérature et d'une culture d'ici, c'est-à-dire régionales mais franco-ontariennes, jusqu'à l'affirmation d'une identité essentiellement «ontaroise». L'essor culturel fulgurant de ces années témoigne à juste titre de cet agir.

C'est précisément au milieu des années soixante-dix que prend place la deuxième étape de ce portrait historique, marquée par la présence de deux groupes d'étude, celui du *Rapport Savard* et celui du GIÉFO, le Groupe interuniversitaire d'études des réalités franco-ontariennes. D'envergure provinciale, ces deux groupes, parmi d'autres, ont largement favorisé, par leur action, le développement des études franco-ontariennes: le premier parce qu'il a interrogé les communautés francophones sur l'existence de la culture en Ontario français; le second, plus directement, parce qu'il a demandé et proposé aux universités de créer et de développer des programmes à contenu franco-ontarien.

Les auteurs du *Rapport Savard*, on s'en souviendra, avaient reçu comme mandat du Conseil des Arts de l'Ontario d'enquêter sur la situation des arts dans la vie franco-ontarienne. Après avoir parcouru la province, entendu et reçu plusieurs mémoires, ils présentèrent leurs conclusions qui ne manquèrent pas de susciter des remous et une prise de conscience accrue de la vie culturelle. Rappelons ce que les auteurs ont écrit au sujet des institutions postsecondaires:

On attend de plus en plus des institutions postsecondaires (*collèges communautaires et universités*) qu'elles participent à la vie de leur milieu. Celles situées dans les régions à forte concentration francophone ont un rôle essentiel à jouer vis-à-vis la communauté franco-ontarienne. L'Université d'Ottawa et le Collège Algonquin dans l'Est de la province, l'Université Laurentienne, avec sa composante l'Université de Sudbury et son collège universitaire affilié à Hearst dans le Nord, se sont déjà donné une mission claire dans ce sens, même s'il leur reste bien du travail à faire.

C'était en 1977, et le *Rapport Savard* rappelait, avec beaucoup de justesse, les responsabilités des universités et des collèges communautaires. Énonçant des recommandations et des intentions aussi engagées que celles-ci, il atteignit en même temps un grand nombre de Franco-Ontariens et de francophones en Ontario, et réussit à les sensibiliser à l'existence d'une culture franco-ontarienne. Ce rapport et les quarante-quatre recommandations qu'il contient, restent encore à maints égards, et près de dix ans après sa parution, d'une certaine actualité.

Créé en 1976, le Groupe interuniversitaire d'études franco-ontariennes (GIÉFO^s), composé de l'Université Laurentienne, l'Université de Sudbury, l'Université d'Ottawa, le Collège Glendon de l'Université York, le Collège universitaire de Hearst et, plus tard, de l'Université Lakehead, acceptait d'unir ses efforts en vue de promouvoir et de développer un programme commun d'enseignement des réalités franco-ontariennes dans différentes disciplines: littérature, histoire, linguistique, langue, sociologie, folklore, science politique, science religieuse, éducation.

Grâce aux multiples initiatives du GIÉFO, au dynamisme de ses membres, cet organisme aura permis non seulement d'oeuvrer plus facilement dans nos milieux respectifs en répondant à des besoins depuis longtemps exprimés par les Franco-Ontariens, mais aussi d'amorcer une planification et une coordination de la recherche universitaire en Ontario français.

Mais c'est cependant à l'intérieur des murs de l'Université Laurentienne, grâce au Conseil de l'enseignement en français, au Département de français, à l'Institut franco-ontarien, et à leurs représentants, que se développèrent les études franco-ontariennes. Et s'il n'y eut pas, pendant cette période, de bruyantes «occupations» de la part des étudiants francophones, ces derniers n'en démontrèrent pas moins, pour autant, un intérêt soutenu: ils exercèrent sur le campus et hors campus, des pressions constantes pour obtenir de nouveaux cours portant sur les réalités franco-ontariennes¹, sur la littérature et la culture entre autres, voire pour recommander la mise sur pied d'un programme d'études franco-ontariennes. Leur appui n'a jamais fait défaut, et joint aux efforts des autres, il aura vaincu plus d'une fois la réticence souvent obstinée des autorités.

Si nous traçons un rapide bilan de cette période, depuis 1976, en fonction de la pratique d'un enseignement, celui des études franco-ontariennes, nous constatons que l'Université Laurentienne a accepté, dans différentes disciplines, plusieurs nouveaux cours à l'intention des étudiants franco-ontariens (ou francophones). Pour sa part, le département de français, qui regroupe quelques programmes sous sa responsabilité, a créé tout à la fois des cours de langue, de linguistique, de littérature et de culture.

Les professeurs de littérature commencèrent par ajouter aux cours déjà existants de littératures canadienne-française et québécoise (roman, poésie, théâtre, essai), des auteurs et des oeuvres franco-ontariens. Ils proposèrent et créèrent, de plus, les cours suivants: FRAN 1711, *Thèmes de la littérature canadienne-française: la littérature franco-ontarienne*; FRAN 1741, *Chemins nouveaux de la culture au Canada français: manifestations culturelles des Franco-Ontariens depuis dix ans*; FRAN 3502, *Essai de*

création littéraire. On créa, plus récemment, le cours FRAN 1737, *Littérature et culture au Canada français*¹⁰. Quelques sujets de mémoire de spécialisation ont été consacrés à la littérature franco-ontarienne.

Les professeurs et les étudiants découvraient ensemble de nouveaux auteurs et de nouvelles oeuvres, d'ici, et souvent très proches d'eux. Ainsi firent leur apparition les Dalpé, Brodeur, Vilenneuve et autres. L'enseignement de la littérature se démocratisait une fois de plus par la découverte et la reconnaissance d'une littérature régionale.

Aujourd'hui, une fois passé l'engouement des premières années, nous pouvons affirmer que la littérature franco-ontarienne occupe une place, sinon la sienne, dans nos programmes de lettres. Les institutions postsecondaires continuent de la promouvoir auprès des étudiants. L'élan des dernières années a ouvert la voie et donné le ton.

Mais plus important encore, l'étude de cette littérature a mené professeurs et étudiants à s'interroger sur la signification de la culture et des phénomènes interculturels. Démarche plus profonde et globale parce qu'elle caractérisait et caractérise un désir d'affirmation et d'identité. Pour cette raison, nous consacrerons le prochain chapitre à cette question.

Pour une approche de la culture

Collectivement, les Franco-Ontariens, comme les autres communautés francophones hors Québec, revendiquent de plus en plus une certaine autonomie et exigent, en somme, d'être traités comme des citoyens à part entière. Et c'est par une vitalité culturelle grandissante qu'ils affermissent cette attitude. Les cinq grandes régions où sont regroupés les francophones en Ontario connaissent toutes un développement culturel significatif.

Mais de quelle culture est-il question? Comment l'interpréter, lui donner un sens? Quel rôle jouent les phénomènes interculturels? Il est hors de notre propos de présenter ici une analyse détaillée de la culture, mais nous voulons plutôt indiquer par quelques rappels et réflexions en quels termes la question se pose pour les Franco-Ontariens, et ce qu'elle implique.

Qu'il s'agisse des arts ou de la littérature, des artistes, des écrivains, des professeurs, des étudiants ou de la communauté qui les rend vivants, la culture assure vie et cohésion à l'ensemble, et agit en tant que dénominateur commun fondamental. Soumettons d'emblée, comme approche globale, les deux définitions suivantes, courantes, de la culture. D'abord au sens anthropologique et sociologique:

La notion moderne de culture s'est considérablement élargie. Même si elle reste liée au progrès des arts, des lettres et des travaux de l'esprit en général, l'action culturelle ne se confine plus, comme elle a eu longtemps tendance à le faire, dans les raffinements du goût et de l'étendue de l'érudition. La culture représente également l'ensemble des signes, des modèles, des comportements et même des règles qui permettent à une société de se reconnaître et de se définir. La culture n'est plus seulement synonyme de compétence et de savoir, mais également une manière de vivre et de communiquer¹¹.

Et, suite aux travaux plus récents de Piaget et de Chomsky:

...qu'une culture ne consist(e) pas d'abord en une série d'institutions et de comportements mais qu'elle se défin(it) par un ensemble de structures mentales et affectives qui peuvent donner naissance à des institutions et des comportements autres que ceux qui existent à un moment donné, ces structures comportant en elles-mêmes des règles de changement et de transformation qui délimitent leur seuil de tolérance envers d'autres institutions et d'autres comportements¹².

Il existe un ensemble de signes et de règles dans la société franco-ontarienne qui lui permettent de se reconnaître et de se définir; et l'ensemble des structures mentales et affectives transforment les institutions et les comportements. L'Ontario français possède en effet un double héritage, le premier rattaché à la tradition culturelle de la France par la langue et la littérature, le second au fonds culturels canadien-français par le partage en commun avec les Québécois et les francophones du pays. Et, peu à peu, l'Ontario français a développé une sensibilité propre aux Franco-Ontariens, qui s'exprime dans des manifestations culturelles nombreuses, et crée, pour ainsi dire, une manière de vivre et de communiquer. Groupe minoritaire, les Franco-Ontariens luttent pour leur survie, résistent aux obstacles, en particulier à celui de l'assimilation.

Minoritaires à trois degrés (en Amérique du Nord, au Canada et en Ontario), marginaux géographiquement, socio-économiquement moins favorisés que la moyenne, les Franco-Ontariens vivent d'une vie culturelle difficile¹³.

La tentative d'appréhension de la condition minoritaire soulève aussi la difficulté du rapport entre langue et culture, ce dernier étant brisé, ou en déséquilibre, par l'utilisation quotidienne de l'autre langue, de l'anglais. Le bilinguisme se définit alors comme

une interférence entre la langue et la culture. Plus encore, si la langue selon plusieurs garantit l'existence et la survie de la culture, quels rapports le Franco-Ontarien, en tant que minoritaire, entretient-il avec sa culture? Scission, déchirement, révolte, ou assimilation, acculturation? Jusqu'où est-il coupé de sa culture par l'emprunt à d'autres structures mentales et affectives, par la disparition ou le remplacement de son code propre? Néanmoins, l'affirmation qui suit demeure vraie:

Il ne faut jamais perdre de vue que l'expression de la culture contemporaine a de profondes racines historiques, tout comme la langue d'aujourd'hui éveille des échos profonds dans le passé. Tout cela, pour démontrer que nous sommes tous plus ou moins inconsciemment prisonniers de nos structures linguistiques et culturelles qui déterminent notre découpage de la réalité et conditionnent nos réactions émotionnelles et rationnelles au monde réel¹⁴.

Il est rassurant sans doute de savoir que la culture possède de profondes racines historiques, ou que nous sommes plus ou moins prisonniers de structures linguistiques, mais qu'arrive-t-il lorsque la langue est totalement abandonnée ou reléguée au second plan dans la vie de tous les jours? Ces coordonnées générales posent en Ontario français la question de la culture. Avant de conclure cette partie, parlons d'un phénomène plutôt récent qui marque déjà la société et la culture franco-ontariennes.

En effet, la société franco-ontarienne traditionnelle se heurte de plus en plus à l'émergence d'une nouvelle culture qui s'érige à partir de formes et de réalités distinctes, celle que lui renvoie un Ontario français dorénavant caractérisé par le pluralisme, à tous égards. Ce phénomène appartient aux grands centres, principalement à Toronto, carrefour de la vie culturelle et artistique. La jeunesse et la relève en sont des acteurs de premier plan. La métropole leur propose des modèles, des comportements nouveaux, et des valeurs, des règles, des institutions renouvelées; elle leur transmet des signes qui tiennent maintenant de sources multiples et d'échanges interculturels quotidiens. C'est le principal du Collège Glendon de l'Université York, Monsieur Philippe Garigue qui, le plus récemment, a traité de cette question¹⁵ à plusieurs reprises.

Deux modes de vie s'opposent: le premier est lié à l'idéologie de la survivance des Canadiens français de l'Ontario (vase clos et repliement sur soi pour survivre); le second charrie des valeurs différentes, privilégiant les échanges interculturels. S'agit-il dans ce cas du «syndrome» de la méga-cité, comparable aux grandes métropoles du monde qui fragmentent ou morcellent les cultures?

Pensons aussi à l'opposition très vive de plusieurs régions au Québec, l'Abitibi-Témiscamingue, la Mauricie ou l'Estrie, qui défendent avec insistance l'existence et le développement de leur milieu respectif en résistant à la force centralisatrice de Montréal. Toronto crée-t-elle et impose-t-elle la société et la culture franco-ontariennes, marginalisant ceux qui ne l'habitent pas ou ne vivent pas à son heure? Reste à identifier un point de rencontre, de telle sorte qu'un projet global de société s'offre aux Franco-Ontariens qui sont tous confrontés à un exceptionnel phénomène d'échanges interculturels¹⁶ qui bouleverse habitudes et valeurs, et dont les répercussions se font déjà sentir à plus d'un niveau.

En somme, la pratique de l'enseignement de la littérature et de la culture franco-ontariennes, combinée à une vitalité culturelle remarquable en Ontario français, a créé et continue de créer un climat propice à l'interrogation et à la réflexion sur l'identité individuelle et collective des Franco-Ontariens. L'analyse des oeuvres d'ici transforme aussi la perspective et l'approche littéraires, et l'étudiant (ou le lecteur) vit souvent une expérience révélatrice. N'est-il pas vrai que:

Se reconnaître dans un livre, surtout s'il s'agit de membres d'un groupe ethnique minoritaire, c'est se valider dans son identité¹⁷.

Le contenu des programmes de lettres, ainsi adapté, ouvre un double accès, nécessaire et souhaitable à la littérature: la découverte des oeuvres et des auteurs appartenant en propre à un milieu culturel donné, canadien-français, québécois ou franco-ontarien, et la fréquentation d'un héritage littéraire global, universel, puisé dans les autres littératures d'expression française.

Les universités et les collèges communautaires, à l'instar de l'Université Laurentienne, ont remis en question leur programme de lettres, l'ont revu et adapté. Cela signifie, de la part de ceux qui fixent les objectifs, une volonté ferme de refléter la vie littéraire et culturelle de l'Ontario français. Nous croyons utile de décrire comment ces objectifs sont déterminés.

Des objectifs

L'élaboration ou la révision d'un programme se fonde sur des énoncés de propositions didactiques¹⁸. Néanmoins, elle dépend, en grande partie, d'une manière de percevoir et d'interpréter la réalité, d'y donner un sens particulier. Manière différente selon les origines, les attitudes, les influences, et les appartenances culturelles. Une fois le processus complété, un tel programme vise à combler les attentes légitimes d'une communauté, en l'occurrence la

communauté franco-ontarienne pour laquelle il a été conçu, et, loin d'en faire abstraction, il en devient une sorte de représentation, de porte-parole.

N'est-ce pas là ce qu'a prévu le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui propose, dès septembre 1986, pour «fin de validation», la mise à l'essai de son nouveau programme-cadre de français et de littérature dans certaines écoles secondaires? Personne n'en attend moins des programmes de lettres au postsecondaire. Professeurs et étudiants, tout en s'ouvrant au monde extérieur, veulent se pencher sur les réalités d'ici, pluralistes et changeantes, et s'attendent à ce que les pratiques, les contenus et les discours, renouvelés, leur permettent de le faire. Points de repère indispensables, les grandes oeuvres et les chefs-d'oeuvre occupent leur place, font partie intégrante de l'étude et de la pratique de la littérature, et composent un enseignement qui ne risque pas d'être aliénant, au même titre que les oeuvres régionales.

Malgré les intentions, les objectifs et les programmes, promouvoir aujourd'hui littérature et culture dans une communauté minoritaire, disséminée sur un vaste territoire, dont les réalités sont en constante mutation, et sur laquelle agit rapidement le développement technologique accéléré que connaissent toutes les sociétés, s'avère un défi de taille et suppose des obstacles à surmonter. À quels défis ou obstacles les Franco-Ontariens font-ils face?

Des défis

Certaines réalités se révéleront obstacles ou défis à surmonter. Avant d'y regarder de plus près, il faut rappeler que le système d'éducation n'est pas le premier transmetteur de la culture et de la langue, et qu'il n'est qu'une des nombreuses structures qui composent la culture. Dans la mesure où il la dispense et la diffuse, certains obstacles empêchent la transmission de la littérature et de la culture franco-ontariennes. Identifions quelques-uns d'entre eux qui pourraient s'interposer et compromettre le rapport que d'aucuns souhaitent harmonieux entre la société franco-ontarienne et l'expression de sa culture.

Il est un obstacle, ou défi, que l'on peut nommer tout de suite, véhiculé depuis trop longtemps, et il est la conséquence d'une croyance, mythe ou préjugé, alimentée par la société en général, et, affirmons-le, par certains éducateurs et professeurs: la culture n'appartiendrait qu'aux arts¹⁹, ou, du moins, agit-on souvent comme s'il en était ainsi: comme si la culture était l'apanage exclusif de la vie artistique et de la vie littéraire. Cette perception erronée de la culture ramène à la surface une divergence de vue

toujours présente, celle qui oppose le scientifique et le littéraire, et sur un plan plus général, la science et les humanités. Considérations philosophiques ou non, cloisonnement des disciplines, ou fruit des préjugés, cette opposition, diluée dans le développement technologique d'aujourd'hui, propose une image déshumanisante de l'homme. S'impose plus que jamais, dans un effort collectif, un rapprochement entre art et science.

Il est un autre défi important à considérer: la prise en compte des nouvelles technologies de l'information, et du développement des moyens de communications pour garantir la valeur et la survie des programmes en français. La réalité de demain frappe à nos portes et s'installe déjà:

Qu'on le veuille ou non, la révolution des microprocesseurs, des lasers et des écrans est en train de bouleverser l'économie, la culture, les rapports entre les hommes. Sans que personne ne puisse prétendre y échapper ni en arrêter la course. Nos enfants, nos petits-enfants vivront sur cet héritage... De même que les technologies s'interpénètrent, les domaines *spécialisés* de la technique, de l'économie et du culturel sont plus que jamais interdépendants³¹.

Sans exagérer cette révolution, il nous est permis de croire que l'avenir des Franco-Ontariens sera compromis si son système d'éducation, entre autres, n'y participe pas. D'autres organismes ont un rôle déterminant à jouer dans ce sens. Nommons TVOntario, instrument de télécommunication éducative, qui a mis sur pied, en janvier 1987, un réseau français autonome: mentionnons aussi la Société Radio-Canada, radio et télévision, qui a la responsabilité de desservir la population par les stations régionales de son réseau.

Les étudiants franco-ontariens et les francophones de l'Ontario évolueront dans une société nouvelle où le domaine de l'information et des communications jouera un rôle prédominant. On n'attendra pas moins d'eux qu'ils se montrent à la hauteur de la situation et qu'ils fassent preuve d'excellence. Notre système d'éducation au postsecondaire, par exemple, les préparera-t-il et leur donnera-t-il la formation nécessaire pour relever de tels défis? L'avenir des Franco-Ontariens dépend en partie de leur présence et de leur intervention dans ces secteurs. Il faut créer des programmes en communication et en informatique qui permettront d'affronter cette nouvelle réalité.

Ces mêmes étudiants auront à se frayer un chemin nouveau, demain, à se heurter peut-être à une relève différente composée d'anglophones bilingues issus des programmes d'immersion. Née de cette nouvelle société canadienne et ontarienne aux traits cul-

turels modifiés et distincts, mais d'expression française sans doute excellente, cette relève fréquentera nos institutions postsecondaires et s'inscrira à des programmes en français. Sommes-nous, serons-nous prêts à l'accueillir? Qu'aurons-nous à offrir aux étudiants franco-ontariens et francophones pour les aider à atteindre cette excellence à laquelle ils ne pourront se soustraire?

De toute urgence, il est nécessaire d'interroger le contenu de nos services offerts en français, en termes de programmes et de cours, les revoir et les refondre, en créer de nouveaux, mieux adaptés aux besoins, et identifier des priorités. Revoir, entre autres, les programmes de langue et de lettres, rattacher enfin une fois pour toutes l'étude de l'une et des autres, lire attentivement les programmes du secondaire, par exemple, le nouveau programme-cadre de français refondu et mis à l'essai dès septembre 1986 dans plusieurs écoles, et s'inscrire, de manière réaliste, dans sa continuité et son prolongement²¹.

En guise de conclusion

Si nous avons retenu dans cet article, et quelquefois débordé, le cadre prévu de l'enseignement de la littérature franco-ontarienne, et partant de la transmission d'une réalité culturelle franco-ontarienne, c'est sciemment que nous l'avons fait, parce que le sujet a servi de point de repère et qu'il nous est plus familier. Cette ligne de démarcation reste arbitraire. Il ouvre cependant des horizons plus vastes et invite à considérer une vue d'ensemble du système d'éducation postsecondaire en Ontario français. Au-delà des programmes en place dans les facultés des humanités et des sciences sociales, secteurs traditionnellement privilégiés, du moins à l'Université Laurentienne, on s'accordera à dire que des besoins urgents se font sentir ailleurs, du côté des sciences et des écoles professionnelles, et exigent d'être comblés. Il y a là des domaines clés que les institutions postsecondaires, en concertation, ont la responsabilité de développer pour les Franco-Ontariens.

La recherche commandée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne sur l'éducation et les besoins des Franco-Ontariens tombe à point. Un coup d'oeil rapide sur ce rapport suffit pour découvrir que ces chercheurs exposent, de long en large, la situation. Quel avenir lui réservera-t-on?

Le système d'éducation de l'Ontario français est pourtant voué à un échec s'il n'y a pas enracinement dans un cadre culturel d'ici, déterminé, rattaché avant tout à la vie quotidienne des Franco-Ontariens, et à la réalité de la francophonie québécoise, canadienne et du monde. Affirmation facile et gratuite? Encore devra-

t-on démontrer une volonté ferme d'agir en ce sens et la transposer dans des orientations, des choix et des objectifs précis.

Culture en pleine mutation ou en réinvention selon les transformations majeures que subit la société; culture où s'opposent des valeurs différentes, les unes inspirées du passé, les autres fruit de l'éclatement de plusieurs frontières; culture pluraliste à l'image de la société canadienne, québécoise et franco-ontarienne; on ne dira jamais assez la nécessité pour un groupe en situation minoritaire d'insister sur ses structures propres, ici et maintenant, pour éviter toute stagnation, acculturation, assimilation, ou absence de dynamisme culturel.

Notes

1. Consulter à ce sujet: Paul WYCZYNSKI, Jean MÉNARD et John HARE (directeurs), *Recherche et littérature canadienne-française*. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, Cahiers du Centre de recherche en civilisation canadienne-française no 2, 1969, 297p. (il s'agit des actes d'un colloque tenu à l'Université d'Ottawa les 25 et 26 octobre 1968); voir aussi le numéro spécial de la *Revue du Nouvel-Ontario* consacré à la *Littérature sudburoise: Prise de Parole 1972-1982*, numéro 4, 1982, 118p.; aussi le numéro consacré à *La littérature régionale* dans la *Revue d'histoire littéraire du Québec et du Canada français*, no 3, hiver-printemps 1982, 273p.; et le numéro de la *Revue de l'Université d'Ottawa* consacré au thème *Québec et Ontario français: mythes et réalités*, vol. 55, no 2, avril-juin 1985, 156p.; Stacy CHURCHILL, Saeed QUAZI et Normand FRENETTE, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation*, vol. 2: *Le postsecondaire. Technical report*, recherche menée pour le Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Toronto, 1985, 121p., travail suivi d'une série de tableaux, de graphiques, d'une bibliographie et de trois annexes. Parmi les nombreuses recommandations de ce rapport, notons que les auteurs ne proposent pas moins que la création par le Ministre des collèges et universités «d'une Commission royale d'enquête sur l'éducation postsecondaire en langue française qui ferait un rapport sur les mesures nécessaires à fournir aux francophones de la province des services éducatifs comparables à ceux disponibles pour les non-francophones»; suit une description détaillée du mandat qui serait confié à cette Commission, p. 39-44. Nous avons reçu copie du rapport après avoir complété le présent article. À l'exception des deux définitions que nous empruntons à ce rapport (voir la note suivante), nous n'en tenons pas compte.

2. Les étiquettes varient beaucoup pour décrire littérature et culture de l'Ontario français: canadiennes-françaises, québécoises, franco-ontariennes pour les uns, ontariennes pour les autres, franco-ontariennes et outaouaises, régionales, du Nouvel-Ontario, du Nord-Est, sudburoises, torontoises, etc. Nous retenons les définitions suivantes: *Franco-Ontarien*: «Une personne de langue et de souche française habitant l'Ontario; comprend ces personnes même au cas où l'anglais est devenu leur langue dominante (mais pas celles dont la langue maternelle est l'anglais)»; *Francophone*: «Une personne qui parle couramment le français, comprend des personnes de souche française dont la langue dominante est devenu l'anglais (des bilingues d'origine française) mais *exclut* des personnes de souche et langue maternelle anglaises, à moins qu'elles s'identifient au groupe linguistique français (par exemple en adoptant le français comme langue d'usage à la maison, en se joi-

gnant aux différentes organisations sociales et autres du groupe franco-ontarien.)» (*Éducation et besoins des Franco-Ontariens*. Annexe I, p. 1, *op.cit.*). Nous suggérons aussi de consulter les travaux de l'équipe du DÉOF, le Dictionnaire des écrits de l'Ontario français, projet créé en 1981 à l'Université Laurentienne et qui a pour but de publier un répertoire complet des écrits franco-ontariens avec résumé et analyse pour chacun. Pour définir l'Ontario français et un écrit franco-ontarien, on retient les critères suivants: le lieu d'édition, l'appartenance franco-ontarienne de l'auteur, le lieu de résidence et le sujet. Pour plus d'informations, lire «Le Dictionnaire des Écrits de l'Ontario français (DÉOF)» de Gaétan GERVAIS, co-directeur du projet, dans *Revue d'histoire littéraire du Québec et du Canada français*, no 8, été-automne 1984 (paru 1985), p.249-252. Voir aussi, René DIONNE, «Littérature outaouaise et franco-ontarienne.» dans *Bulletin du Centre de recherche en civilisation canadienne-française*, no 16, avril 1978, p.1-4.

3. Il existait, en 1967-68, un seul cours de littérature canadienne. FRAN 26; en 1968-69 et en 1969-70, s'ajoutèrent à tour de rôle deux autres cours, FRAN 32, *Littérature et civilisation canadienne-française de 1940 à nos jours*, et FRAN 30, *L'homme canadien-français*. Pour la première fois, en 1970-71, deux cours furent créés au niveau de la spécialisation, FRAN 450 et FRAN 451, *Poésie canadienne-française et Le roman canadien-français*; en 1971-72, six cours existaient au niveau de la concentration, trois à la spécialisation. C'est en 1972-73 que le département de français de l'Université Laurentienne procéda à la refonte complète de son programme de français (lettres): la concentration exige dorénavant un nombre égal de cours, quatre, de littératures française et canadienne-française; la spécialisation, sept cours dans la matière principale et quatre dans la matière secondaire, c'est-à-dire l'une ou l'autre des littératures, au choix. Des séries de cours sont ainsi créées et offertes, en alternance, à la concentration et à la spécialisation. (Cf. *Annuaire de la faculté des arts et des sciences* de l'Université Laurentienne, 1967-68, 1968-69; *Annuaire*, 1969-70, 1970-71, 1971-72; et *Addenda à l'Annuaire* de l'Université Laurentienne, 1972-73).

4. Rappelons que c'est au début des années soixante-dix que Sudbury connaît un essor culturel considérable et devient un lieu de nombreuses manifestations et activités artistiques. Notons par exemple le création du groupe CANO, la Coopérative des artistes du Nouvel-Ontario, du TNO, le Théâtre du Nouvel-Ontario, de Prise de Parole, maison d'éditions franco-ontarienne, de La Nuit sur l'Étang, etc. Consulter entre autres à ce sujet le numéro 4 de la *Revue du Nouvel-Ontario*, (*Littérature sudburoise: Prise de Parole 1972-1982*, no 4, 1982) et le numéro 5 de cette même revue (*Un centenaire: Sudbury 1883-1983*, no 5, 1983). Gaétan GERVAIS, «Les Franco-Sudburois, 1883-1983» dans *Polyphony. The Bulletin of the Multicultural History Society of Ontario*, vol. 5, no 1 (Sudbury People), Spring/Summer 1983, p. 21-29.

5. Vital GADBOIS, «L'héritage littéraire québécois — Propositions didactiques», dans *Héritage francophone en Amérique du Nord. Actes du colloque de Vancouver de juin 1983*. Québec français, 1984, p. 131.

6. Au sujet de l'appellation «ontarioise», deux textes à consulter, de Yolande Grisé, d'abord une conférence prononcée le 6 novembre 1980 à Ottawa, «À la découverte de l'identité franco-ontarienne par la création pédagogique», texte dactylographié, 19 p.; et «Ontariois: une prise de parole», dans la *Revue du Nouvel-Ontario*, no 4, 1982, p. 81-88.

7. Pierre SAVARD, Rhéal BEAUCHAMP et Paul THOMPSON, *Cultiver sa différence. Rapport sur les arts dans la vie franco-ontarienne*, Toronto, Conseil des Arts de l'Ontario, septembre 1977, p. 198. (225 p.). Nous jugeons à propos de

reproduire *in extenso* les recommandations 27, 28 et 29, qui s'adressent directement aux universités et aux collèges communautaires:

«(27) Nous recommandons aux universités et aux collèges communautaires bilingues de se considérer responsables du rayonnement de la culture canadienne-française dans leur milieu et d'agir en conséquence, en particulier dans les domaines suivants: a) services à la communauté régionale francophone et non seulement aux étudiants et aux professeurs; b) organisation d'événements artistiques qui mettent en relief la culture canadienne-française du milieu et encourage aussi des artistes et des groupes franco-ontariens.

(28) Nous recommandons aux universités et aux collèges communautaires bilingues de susciter et d'entretenir l'intérêt pour la culture canadienne-française de l'Ontario par des cours ouverts au public sur les réalités franco-ontariennes (histoire, littérature, vie économique...).

(29) Nous recommandons aux facultés d'éducation de l'Université d'Ottawa et de l'Université Laurentienne d'entretenir des rapports plus étroits avec les départements et les responsables de cours d'arts (musique, arts visuels, théâtre) de leur université afin que les étudiants-maîtres puissent profiter au maximum, en matière artistique, de leur passage à l'Université.»(p.199). En 1969 paraissait le *Rapport Saint-Denis sur La vie culturelle des Franco-Ontariens*, rapport du Comité franco-ontarien d'enquête culturelle, Ottawa. Il proposait de jeter les bases d'une véritable politique franco-ontarienne.

8. Pour de plus amples informations sur le GIÉFO et les diverses réalisations des institutions-membres, consulter le *Bulletin du Centre de recherche en civilisation canadienne-française*, no 18, avril 1979. René Dionne de l'Université d'Ottawa coordonna les activités de ce groupe, de 1976 à 1979, et je pris la relève jusqu'en 1981.

9. On prépara un programme d'études franco-ontariennes à l'Université Laurentienne. Il ne fut jamais adopté.

10. *Annuaire(s) de l'Université Laurentienne*, 1976-77, p. 183 et ss.; 1977-78, p. 194 et ss.; et *L'expérience Laurentienne, annuaire 1985-86*, p. 193 et ss.

11. Collectif, «Le rapport du tribunal de la culture», *Liberté*, no 101, septembre-octobre 1975, vol. 17, no 5, p. 31 (110p.).

12. *Ibid.*, p. 42.

13. Pierre SAVARD, «Les Franco-Ontariens face au Québec.» *Langue, littérature, culture au Canada français*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, Cahiers du Centre de recherche en civilisation canadienne-française, no 12, 1977, p. 28 (117p.).

14. R. GAGNÉ, «Les rapports intimes entre culture, langue et personnalité.» *Interprétation*, vol. 4, no 3, juillet-septembre 1970, p.33-34 (131p.).

15. Philippe GARIGUE, *L'Invention d'une nouvelle culture franco-ontarienne à Toronto*, conférence prononcée devant les associations franco-ontariennes de Toronto, le 3 mars 1983, texte dactylographié, 25 p. On peut y lire par exemple: «...si l'ensemble des activités culturelles francophones au Canada a augmenté, la notion d'identité régionale a également augmenté en importance, et l'idée même d'être franco-ontarien (ou ontariois, comme le veut le nouveau vocabulaire), est la concrétisation d'une identité culturelle précise, impliquant à la fois certaines valeurs et même un projet politique différent. Cette régionalisation a donc donné naissance à de nouvelles normes d'action, ainsi qu'à de nouvelles formes d'organisation qui se différencient selon les régions de l'Ontario...» (p.8).

16. Dans cette perspective, les travaux menés par Edward T. Hall sur l'utilisation du temps comme moyen de mieux comprendre une culture, sur la proxémie, les échanges interculturels et l'expérience du temps s'avèrent particulièrement révéla-

teurs. Consulter *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*, traduit de l'américain par Anne-Lise HACKER, *The Dance of Life* (1983), Paris, Seuil, 1984, 286 p.

17. Actes du VI^e Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), tenu à Québec, en juillet 1984, p. 184.

18. Les approches et les propositions didactiques existent nombreuses. Ajoutons à la liste de la note 1, les exemples suivants: celles que contiennent, entre autres, les actes du VI^e Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), tenu à Québec, en juillet 1984, *Vivre le français: dialogue des cultures et formation de la personne*, no 26, *Dialogues et cultures*, Québec, 1984, (231p.), p. 55-202; *Langue, littérature, culture au Canada français*, op. cit. 117 p.; la revue *Québec français*, «Enseigner la littérature», no 45, mars 1982, p.55-77; la revue *Critère*, «La lecture», nos 6-7, septembre 1972, 407 p.; les actes du 3^e Congrès de l'Association ontarienne des professeurs de français (AOPF), tenu à Sudbury, en avril 1984, *L'expression de soi*, Sudbury, Institut franco-ontarien et le Centre des langues de l'Université Laurentienne, Collection «Fleur-de-trille», 1984, 184p.

19. L'exemple suivant dévoile bien l'absurdité de certaines situations. Il se rapporte à l'administration du test de compétence linguistique à l'Université Laurentienne. Un nouveau règlement, sanctionné par son sénat, sorte de comité exécutif, est en vigueur depuis septembre 1985: «Tous les étudiants admis à un programme des arts doivent subir un test de compétence en français ou en anglais, langue première. Suivant les résultats du test, les étudiants qui n'obtiennent pas la note voulue doivent inclure dans leur programme de première année soit des exercices de rattrapage n'ouvrant pas droit à crédit ou des cours de langue ouvrant droit à des crédits.» (*Annuaire* de l'Université Laurentienne, p. 34). Et qu'arrive-t-il aux étudiants francophones admis à d'autres programmes à l'Université Laurentienne et qui n'y sont pas tenus, à l'exception de l'École des sciences de l'éducation qui administre son propre test, obligatoire, et de l'École des traducteurs et interprètes? Pourtant certains cours sont offerts en français dans les facultés des sciences et de génie, des écoles professionnelles: de commerce et d'administration, des infirmières, de service social, d'éducation physique; et dans le programme d'administration des sports. Qui plus est, le Conseil de l'enseignement en français en tête, plusieurs instances tentent d'en créer d'autres. Quelle sorte de responsabilité avons-nous à l'égard des étudiants, si on signifie, dès le départ, qu'à toutes fins utiles, l'étude de leur langue est terminée? Aussi bien leur annoncer ouvertement qu'elle n'est plus requise et que, de toute façon, ils optent pour des disciplines où tout se fait naturellement en anglais! C'est à ces étudiants francophones que l'on reprochera par la suite, ici ou sur le marché du travail, en s'étonnant (faux frère, faux ami), d'être incapables de parler ou d'écrire correctement leur langue maternelle, ou incapables de refléter une appartenance culturelle d'ici. C'est se donner bonne conscience à bien peu de frais. On s'acharnerait à trouver moyen plus efficace de «déconnecter» les Franco-Ontariens de leur langue et de leur culture, qu'on n'y réussirait pas. Mais comme le souligneraient des gens sans doute bien intentionnés et toujours de bonne foi, l'étudiant a le choix de s'inscrire à des cours de rattrapage pour améliorer sa langue maternelle!

20. Sous la direction de Brigitte DYAN et Gilbert CHARLES, *Guide des technologies de l'information*, Paris, Autrement, 1984, p.8 (464p.); consulter aussi parmi les nombreux ouvrages qui traitent cette question, *La société digitale, les nouvelles technologies au futur quotidien*, de P.-A. MERCIER, F. PLASSARD et V. SCARDIGLI, Paris, Seuil, Collection «Science ouverte», 1984, 183 p. Question pertinente posée par les auteurs: «Avec les techniques nouvelles, va-t-on chercher à reproduire des habitudes et des comportements anciens... Ou bien va-t-on détour-

ner ces nouveaux instruments de leur objet avoué... Ou bien encore, va-t-on réussir à créer des usages totalement nouveaux fondés sur l'intégration harmonieuse de l'innovation technique et de l'innovation sociale? Pour l'avenir de nos modes de vie, ce n'est pas là un enjeu négligeable (p.38).»

21. Voir *Le programme-cadre de français aux cycles intermédiaire et supérieur (Ébauche): rapports ou ébauches pour fins de discussion*, Ministère de l'Éducation, Ministère des Collèges et Universités, mars 1986, texte dactylographié et photocopié, 143 p.

Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens

Denis Carrier

Lors du recensement de 1981, la situation des Franco-Ontariens en matière de niveau d'éducation était encore, malgré des progrès notables accomplis depuis les deux recensements précédents, sensiblement moins bonne que celle des autres Ontariens. En effet, près du tiers de la population franco-ontarienne de 15 ans et plus n'avait pas complété une 9^e année, alors que le pourcentage correspondant pour le reste de la population était de 19,1%; et seulement 7,1% des francophones non encore aux études possédaient un diplôme universitaire, par rapport à 9,4% pour les Ontariens dont la langue était autre que le français. Ce dernier aspect de la situation risque par ailleurs de durer d'autant plus longtemps que les jeunes Franco-Ontariens ont encore tendance, durant leurs études secondaires, à y persévérer beaucoup moins fréquemment (environ 25% de moins) jusqu'à la 13^e année que les autres jeunes Ontariens. Il y a donc relativement moins de jeunes francophones que d'autres Ontariens qui se rendent à la porte d'entrée de l'université. Ceux et celles qui le font ont par ailleurs l'habitude de s'inscrire moins souvent (environ 25% de moins) dans une université ontarienne que les autres diplômés de 13^e année. En fait, les dernières estimations quantitatives de la situation indiquent que, dans l'ensemble de la province et pour chaque groupe de 100 élèves accédant à la 9^e année à un moment donné, 9 francophones — par rapport à 17 jeunes anglophones — s'inscriront éventuellement à temps complet à une université ontarienne, soit près de deux fois moins. Et toutes les données disponibles indiquent au surplus que cette situation est encore plus défavorable aux francophones dans les régions autres que celles du Centre et de l'Est de la province.

Les Franco-Ontariens accèdent donc moins souvent que les autres Ontariens aux études universitaires. Quant à ceux qui parviennent à ce niveau, on ne sait trop s'ils s'y comportent de la même manière que les autres et si, plus particulièrement, ils y réussissent aussi bien. En réalité, on a plutôt tendance à croire que les nombreuses lacunes qui existent en Ontario, en ce qui a trait à

la disponibilité des programmes d'études universitaires en français, rendent la vie plus difficile aux Franco-Ontariens qui parviennent malgré tout à l'université; et on invoque fréquemment ces lacunes pour expliquer pourquoi les jeunes diplômés francophones du secondaire ont tendance à désertier certains secteurs universitaires tels que les sciences pures et appliquées, et les sciences de la santé.

L'objectif du présent article est de tenter de préciser les rapports existant entre la langue d'enseignement à l'université et les «comportements universitaires» des Franco-Ontariens. Or, pour ce faire, il est pertinent d'analyser de près ce qui se passe à l'Université d'Ottawa. Il y a plusieurs raisons à cela. Sans minimiser en rien le mérite et l'importance des autres institutions universitaires «bilingues» de l'Ontario, il faut en effet constater que l'Université d'Ottawa occupe — parmi elles — une place prééminente à plusieurs égards. C'est d'abord la plus grosse et la plus diversifiée des universités «bilingues», offrant — la plupart du temps à plus d'un des trois cycles universitaires (baccalauréat, maîtrise, doctorat) — des programmes d'études dans la majorité des disciplines. La grande majorité de ces programmes — en fait, pratiquement tous, sauf ceux en sciences naturelles et en mathématiques, en génie, en sciences infirmières et en médecine — y sont par ailleurs entièrement disponibles en français¹. L'Université d'Ottawa constitue d'autre part un pôle d'attraction important pour la clientèle étudiante franco-ontarienne, attirant chaque année plus de la moitié des diplômés francophones des écoles secondaires françaises et mixtes de la province qui s'inscrivent pour la première fois à temps complet à une université ontarienne, dont environ 80% de la cohorte francophone annuelle provenant des écoles secondaires de l'est de l'Ontario, et près du tiers de celle provenant du reste de la province. Finalement, l'Université d'Ottawa entretient, depuis plusieurs années, une banque de données permettant — au moins pour ce qui concerne les étudiants du premier cycle — d'identifier les différentes clientèles selon leur lieu de résidence et leur langue maternelle. Dans le cas des étudiants ayant déclaré être résidents de l'Ontario, il est même possible de les regrouper selon le type d'école secondaire fréquentée (ontarienne ou autre); et, dans le cas d'une école ontarienne, selon qu'il s'agisse d'une école secondaire anglaise, française ou mixte.

Il est donc possible d'analyser d'une façon passablement détaillée le comportement et l'expérience des étudiants francophones de l'Ontario inscrits à l'Université d'Ottawa, notamment ceux et celles qui sont diplômés d'une école secondaire française ou mixte, et de comparer ce comportement et cette expérience à ceux d'autres groupes. Et compte tenu des caractéristiques précé-

tées de l'institution, il est vraisemblablement valide d'en déduire des informations utiles quant aux facteurs qui paraissent le plus influencer les particularités et l'évolution de la situation universitaire franco-ontarienne en général. Ces analyses permettent en effet d'apporter des réponses, au moins préliminaires, à des questions telles que: la disponibilité de programmes en français influence-t-elle significativement l'accessibilité des Franco-Ontariens aux études universitaires? La langue d'enseignement des programmes universitaires a-t-elle quelque chose à voir avec le taux de réussite des francophones qui y accèdent? Ces analyses, qui n'en sont qu'à leur début, tendent pour l'heure à montrer que la disponibilité ou non en français des programmes universitaires, tout en influençant fortement la situation universitaire franco-ontarienne actuelle, est loin d'être le seul facteur expliquant le comportement universitaire des jeunes francophones de l'Ontario à cet égard. Ce faisant, ces analyses suggèrent qu'une amélioration significative de la situation, en plus de requérir un accroissement important du nombre de cours et de programmes disponibles en français, implique aussi — et, à long terme, peut-être surtout — une foule d'autres initiatives moins spectaculaires mais quand même tout aussi primordiales.

I — Langue d'enseignement et réussite universitaire des franco-ontariens

On se demande souvent si les jeunes francophones de l'Ontario qui parviennent à l'université y réussissent bien. Plus spécifiquement, il serait utile de savoir si les jeunes diplômés francophones y obtiennent autant de succès que les autres, ou si leur degré de réussite est étroitement relié au genre d'études auxquelles ils se sont inscrits en premier lieu, ou à la langue d'enseignement (anglais ou français) de ces programmes. Les données rapportées aux tableaux I à VI ci-dessous tentent d'éclairer ces questions.

A — La mesure de la réussite à l'université

L'analyse de la présente section concerne quatre cohortes d'étudiants ontariens s'étant inscrits à temps complet à l'Université d'Ottawa, pour la première fois, en 1977, 1978, 1979 et 1980 respectivement. Les étudiants faisant partie de chacune de ces cohortes ont été groupés selon leur langue maternelle (anglais, français, autre) et le type d'école (anglais, français, mixte) dont chacun est diplômé. L'analyse a d'abord consisté à vérifier quel pourcentage d'étudiants de chaque groupe avait réussi à obtenir au moins un baccalauréat (général, avec concentration ou avec

spécialisation) cinq ans après sa première inscription². Cette période de cinq ans a été choisie parce que:

(a) un diplômé de 13^e année prend normalement trois ans à temps complet (6 sessions de cours) pour compléter un baccalauréat général, avec ou sans concentration, et quatre ans (8 sessions de cours) pour un baccalauréat avec spécialisation;

(b) d'autres facteurs, qui surviennent assez fréquemment (ex.: un ou plusieurs échecs à des cours devant être repris ou remplacés, un changement d'orientation peu de temps après la première inscription), ont souvent pour effet de retarder la graduation d'une session ou deux, et doivent aussi être pris en considération.

Les résultats globaux de cette première compilation, ci-après appelés «taux de diplomation», sont rapportés au tableau I ci-dessous. Ils permettent de faire une première constatation: et elle est rassurante en regard de notre propos. En effet, les taux de diplomation des étudiants francophones de l'Ontario qui se sont inscrits à l'Université d'Ottawa depuis 1977 — quel que soit le type d'école secondaire fréquentée — sont dans l'ensemble meilleurs (entre 60% et 64%) que la moyenne générale qui, elle, a oscillé entre 58% et 60%; et ils sont également, dans l'ensemble, meilleurs que les taux de diplomation des anglophones diplômés des écoles anglaises et mixtes.

En fait, un examen attentif des données rapportées au tableau I suggère que les taux de diplomation des minorités scolaires ontariennes (francophones, allophones, et anglophones des écoles françaises) sont, à l'Université d'Ottawa, habituellement supérieurs à ceux de la majorité anglophone des écoles anglaises ou mixtes. Se pourrait-il qu'une sorte de sélection naturelle soit en fait survenue et qu'en ce qui concerne les diplômés des minorités scolaires, seuls les meilleurs parviennent en réalité au niveau universitaire et y réussissent apparemment mieux? Cette hypothèse, qui mériterait certes des vérifications plus fouillées, n'est pas dépourvue de plausibilité quand on compare, à l'aide du tableau II, la moyenne des moyennes à l'admission à l'Université d'Ottawa des différents groupes d'étudiants ontariens dont les taux de diplomation furent rapportés au tableau précédent. En effet, les minorités scolaires — à ce sujet — ont aussi fait meilleure figure que la majorité anglophone des écoles anglaises et mixtes.

Quoi qu'il en soit, la compilation de taux de diplomation ne peut fournir qu'un indice très grossier de la réussite à l'université. Pour en améliorer la pertinence, il fallait — à tout le moins — tâcher d'évaluer à quel niveau de rendement scolaire l'obtention de ce diplôme a été obtenue. Pour ce faire, la moyenne pondérée

cumulative, obtenue par chaque étudiant de chacun des groupes considérés lors de l'obtention de son premier diplôme de premier cycle³, a servi au calcul — rapporté au tableau III — de la moyenne des moyennes pondérées cumulatives obtenues par les étudiants de chacun des groupes. La constatation qu'on peut en tirer quant au comportement des francophones de l'Ontario à l'université, bien que moins spectaculaire que la précédente, n'en demeure pas moins rassurante. En effet, la moyenne pondérée cumulative obtenue par les francophones — quel que soit le type d'école secondaire ontarienne fréquentée — correspond à très peu de choses près, dans l'ensemble, à la moyenne générale ainsi qu'à celle des anglophones des écoles anglaises et mixtes. Quand on compare ailleurs la moyenne pondérée cumulative des francophones à celle des autres minorités scolaires, on a l'impression qu'en général, les premiers n'ont rien à envier aux autres.

B — Les taux de réussite universitaire selon les champs d'études

Cela dit, la «performance» universitaire des jeunes francophones n'est pas égale selon les divers champs d'études auxquels ils sont inscrits. Les tableaux IV et V permettent de s'en rendre compte. Les données figurant à ces tableaux sont de même nature que celles figurant aux trois tableaux précédents, sauf qu'elles ont été spécifiées pour chaque champ d'études de premier cycle directement accessible après la 13^e année⁴. Les données concernant les allophones, de même que celles relatives aux diplômés anglophones des écoles françaises, n'ont pas été retenues afin de simplifier l'exposé.

L'examen des données figurant à ces deux tableaux suggère les constatations suivantes quant à la réussite, tout au moins à l'Université d'Ottawa, des diplômés francophones des écoles françaises ou mixtes, selon la faculté où ils s'étaient inscrits:

- (a) dans l'ensemble, les mêmes constatations que celles précédemment faites s'imposent dans le cas des cohortes francophones s'étant inscrites dans les domaines des arts et des humanités, des sciences sociales, de l'administration et des sciences de la santé: les taux de diplômation des francophones sont la plupart du temps supérieurs à ceux des anglophones (voir tableau IV) et les moyennes pondérées cumulatives obtenues par les uns et les autres (tableau V) se comparent avantageusement;
- (b) les taux de diplômation des francophones des écoles françaises et mixtes qui s'étaient inscrits en sciences ou en génie sont, par contre, plus faibles que les taux moyens et que les taux des anglo-

phones des écoles anglaises et mixtes. Cependant, les francophones qui ont réussi à obtenir au moins un baccalauréat général ou qui ont réussi à obtenir au moins un baccalauréat spécialisé ont accumulé une moyenne pondérée cumulative fort honorable et même, dans le cas des cohortes de 1978 et de 1980, passablement plus élevée que celle de l'ensemble des bacheliers et que celles des anglophones.

L'hypothèse qui vient le plus naturellement à l'esprit pour expliquer les plus faibles taux de diplomation des cohortes francophones s'étant inscrites à la faculté des sciences et de génie de l'Université d'Ottawa consiste à relier ce phénomène au fait que les programmes de baccalauréat n'y sont que partiellement disponibles en français, contrairement aux autres champs d'études où les programmes de baccalauréat sont, à de rares exceptions près⁶, entièrement disponibles dans les deux langues officielles. Une analyse plus détaillée montre cependant que la réalité est un peu plus complexe. Par exemple, les données reproduites au tableau VI suggèrent que la médiocrité relative des taux de diplomation des Franco-Ontariens inscrits en sciences et en génie doit être attribuée en partie à la plus faible proportion d'étudiants qui y persévèrent au-delà de la première année. En d'autres mots, le taux d'abandon des francophones — entre leur première inscription et l'année suivante — y est dans l'ensemble plus élevé que dans les autres facultés⁶. Or, ce phénomène n'est vraisemblablement pas lié — en tout cas certainement pas uniquement lié — à la langue d'enseignement puisque, comme l'indique les données figurant à ce tableau, une très large proportion des cours suivis par les francophones durant leur première année dans cette faculté l'ont été dans leur langue⁷. Plus spécifiquement, ce qui s'est passé à l'Université d'Ottawa pour les cohortes franco-ontariennes s'y étant inscrites en sciences et en génie suggère que d'autres facteurs que la langue d'enseignement universitaire ont pu jouer, tels que la préparation plus ou moins adéquate des diplômés francophones des écoles françaises et mixtes, ou la plus ou moins grande fermeté de leurs premières orientations universitaires. Cette hypothèse paraît d'autant plus plausible que l'ensemble des données des tableaux V et VI ne suggère pas l'existence d'une très forte corrélation — dans le cas de quatre cohortes successives dont le comportement a été étudié — entre la langue d'enseignement à l'université, les taux d'abandon après la première année, et les taux de réussite universitaire. D'autres facteurs doivent aussi être pris en considération, tels que, vraisemblablement, la qualité de la formation et de l'orientation pré-universitaires. Cela ne signifie pas que l'importance de la disponibilité en français de pro-

grammes d'études universitaires doit être discréditée; cela signifie, plus simplement, qu'il ne faudrait pas considérer cette disponibilité comme une panacée dont la seule occurrence aurait pour résultat de rendre la situation universitaire franco-ontarienne comparable *ipso facto* à celle des autres Ontariens. Le problème paraît beaucoup plus complexe, du moins quand on analyse quelles ont effectivement été les chances de réussite à l'Université d'Ottawa des jeunes Franco-Ontariens qui sont récemment parvenus à s'y inscrire.

II — Langue d'enseignement et accessibilité aux études universitaires

La langue dans laquelle les programmes sont disponibles influence-t-elle par ailleurs les premiers choix universitaires faits par les jeunes diplômés francophones au moment de leur admission à l'université? Et, par-delà ces premiers choix, la disponibilité ou non de programmes en français influence-t-elle l'accessibilité réelle des Franco-Ontariens aux études universitaires en général? Les données reproduites aux tableaux VII, VIII et IX sont pertinentes par rapport à ces questions.

A — Langues d'enseignement et orientations universitaires des Franco-Ontariens

Le tableau VII permet, quant à lui, de comparer les choix faits par les jeunes francophones, dans l'ensemble de la province, à ceux des autres diplômés des écoles secondaires ontariennes au moment de leur entrée à l'université⁴. On y remarque que, dans l'ensemble, une plus petite proportion des francophones qui parviennent au niveau universitaire s'y inscrivent moins souvent que les autres en humanités et en sciences sociales, ainsi qu'en sciences pures et appliquées (incluant le génie et les autres champs d'études apparentés aux sciences naturelles); mais qu'ils y choisissent par contre plus souvent les programmes en beaux-arts et en sciences sociales appliquées, en éducation physique, en commerce et administration, et en sciences infirmières. On y remarque aussi, cependant, que cela n'est pas vrai dans le cas des diplômés francophones des écoles secondaires anglaises, dont les choix ressemblent davantage à ceux des non-francophones. Sur la base de ces données, il n'est pas possible de confirmer ou d'infirmer clairement l'hypothèse énonçant qu'un lien naturel existe entre la disponibilité de programmes en français et les choix de carrières faits par les jeunes au niveau universitaire. D'un côté, en effet, cette hypothèse semble accréditée par la grande popularité des études universitaires en administration et en éducation physique, où des

programmes sont entièrement disponibles en français à l'Université d'Ottawa; et, a contrario, par la faiblesse relative de la popularité des sciences pures et appliquées, où aucun programme n'est actuellement disponible entièrement en français en Ontario⁹. D'un côté, ce n'est certainement par la présence de programmes en langue française — puisqu'il n'y en a pas qui le soit entièrement dans la province — qui peut expliquer la popularité des études en sciences infirmières auprès des jeunes francophones. De même, on peut se demander pourquoi les diplômés francophones des écoles françaises semblent choisir moins souvent que les autres les humanités et les sciences sociales, alors que ces programmes sont présentement les plus largement disponibles en français en Ontario.

L'ambiguïté de l'analyse qui peut être faite des données rapportées au tableau VII suggère que d'autres facteurs que la langue d'enseignement ont influencé, et continuent vraisemblablement d'influencer les choix des jeunes francophones qui accèdent aux études universitaires. Par exemple, il est plausible de postuler que les valeurs ambiantes sont aussi des facteurs importants. C'est sans doute ce genre d'explication qui convient le mieux dans le cas de la popularité relative du baccalauréat en sciences infirmières chez les jeunes diplômées franco-ontariennes; et aussi pour expliquer pourquoi les choix des diplômés francophones des écoles anglaises correspondent davantage aux choix des jeunes anglophones qu'à ceux des diplômés francophones des écoles françaises ou mixtes. Quant à la grande popularité des études universitaires en commerce ou en éducation physique, des facteurs, tels que les débouchés sur le marché du travail et leur appartenance à des valeurs privilégiées par la société environnante¹⁰, s'ajoutent sans doute — bien que dans une proportion difficile à mesurer — pour expliquer la grande faveur dont ces programmes bénéficient auprès des Franco-Ontariens.

Bref, tout indique que la langue d'enseignement des programmes universitaires n'est pas le seul facteur qui pèse sur les choix faits par les jeunes francophones qui ont accédé aux études universitaires. Il n'en demeure cependant pas moins un facteur très important. C'est en tout cas ce que suggèrent fortement les données rapportées au tableau VIII concernant les choix des jeunes diplômés des écoles françaises ou mixtes s'étant inscrits à l'Université d'Ottawa, c'est-à-dire dans une institution où la plupart des programmes qu'ils pouvaient alors choisir étaient entièrement disponibles en français, sauf en sciences, en génie et en sciences infirmières où ils ne l'étaient que partiellement. L'analyse comparée des données rapportées à ce tableau VIII et au tableau précédent montre en effet que:

(a) la popularité relative des études universitaires en commerce et en administration — déjà plus élevée, dans l'ensemble de l'Ontario, chez les étudiants universitaires provenant des écoles secondaires françaises et mixtes que chez les autres — est encore plus forte parmi les diplômés francophones s'inscrivant à l'Université d'Ottawa où ces études peuvent être complétées entièrement en français... et encore plus fortes chez les diplômés francophones en provenance de l'est de la province;

(b) à peu de choses près, on peut en dire autant à propos de la popularité, chez les jeunes Franco-Ontariens, des études universitaires en éducation physique, en kinanthropologie et en récréologie;

(c) la proportion des Franco-Ontariens choisissant d'abord les humanités et les sciences sociales devient, quant à elle, «normale» ou dépasse même celle affichée par les autres groupes quand on considère séparément les diplômés francophones qui s'y inscrivent à l'Université d'Ottawa où ces programmes d'études sont presque tous — sinon tous — disponibles entièrement en français.

Inversement, ce n'est sans doute pas un hasard si le pourcentage de diplômés francophones qui se sont inscrits en sciences et génie a été plus faible à l'Université d'Ottawa que dans l'ensemble de la province, sauf pour les étudiants qui se sont inscrits, dans ce secteur, en provenance d'une autre région que celle de l'Est où se trouve l'Université d'Ottawa. Ce fait suggère qu'à moins de postuler que les diplômés francophones de 13^e année de l'est de l'Ontario, étaient particulièrement mal préparés ou mal avisés en ce qui concerne les sciences pures et appliquées, par rapport aux diplômés des autres régions (ce qui paraît peu plausible, au moins à première vue), la disponibilité de programmes en français a bien dû être un des facteurs ayant influencé de quelque manière les choix universitaires des jeunes qui sont effectivement venus à l'université.

B — Langue d'enseignement et taux de participation

L'expérience de l'Université d'Ottawa suggère donc que la disponibilité ou non de programmes en français influence fortement les choix très concrets d'orientation faits par les jeunes Franco-Ontariens qui se sont inscrits dans une université ontarienne. Il reste à savoir si on peut aller plus loin et évaluer jusqu'à quel point l'absence de programmes en français réduit l'accessibilité des Franco-Ontariens aux études universitaires en général. Les données reproduites au tableau IX permettent d'explorer cette question. Ce tableau compare, pour chaque région de la province, les

taux de participation des Franco-Ontariens et des Ontariens de langue maternelle anglaise à divers champs d'études universitaires.

Une première analyse des données figurant à ce tableau montre que la participation des Franco-Ontariens à certains champs d'études universitaires était effectivement plus élevée, en 1981, dans les régions où des programmes d'études étaient disponibles au moins partiellement en français. Le cas le plus spectaculaire est celui de la participation des Franco-Ontariens de 20 à 24 ans aux programmes de baccalauréat en commerce. Cette participation était alors supérieure à celle des jeunes anglophones dans l'Est et le Nord-Est, c'est-à-dire là où ils sont offerts entièrement (l'Est) ou au moins partiellement (le Nord-Est) en français, par l'Université d'Ottawa et le Collège de Hearn respectivement; mais elle était inférieure à celle des anglophones partout ailleurs en Ontario¹¹. À partir de ce genre de constatations, il vient facilement à l'esprit de postuler que la participation universitaire est très fortement, sinon principalement, influencée par la langue d'enseignement à l'université.

Une analyse systématique des données disponibles permet aussi, toutefois, de constater que le cas des programmes d'études en commerce est peut-être un peu exceptionnel. En effet, le tableau IX révèle au moins autant de cas d'absence de corrélation entre la langue d'enseignement à l'université de la participation franco-ontarienne que de cas inverses. En particulier, les données qui y sont rapportées suggèrent qu'hormis le cas des études en commerce, l'existence de programmes universitaires en français ne semble nulle part suffire pour rendre les taux de participation des francophones comparables à ceux des anglophones.

La chose est particulièrement évidente dans la région de l'Est où le taux général de participation aux études universitaires des diplômés francophones de 13^e année de cette région, de même que celui applicable aux humanités et aux sciences sociales (dont tous les programmes de baccalauréat, ou presque, sont entièrement offerts en français par l'Université d'Ottawa) étaient plus faibles que les taux anglophones correspondants¹². Inversement, le tableau IX révèle plusieurs cas où, en 1981, le taux de participation des Franco-Ontariens de 20-24 ans à certains programmes était aussi bon dans les régions où les programmes n'étaient pas entièrement disponibles en français que dans les autres où ils l'étaient. C'est le cas notamment du taux de participation aux humanités et aux sciences sociales des Franco-Ontariens du Centre, où aucun programme n'est entièrement disponible en français, quand on le compare à celui qui prévalait dans le Centre-Nord où plusieurs programmes sont entièrement offerts en

français par l'Université Laurentienne. Comment faut-il, d'un autre côté, interpréter le fait que le taux général de participation des jeunes Franco-Ontariens de Toronto (Centre), où seul le Collège Glendon offre des programmes qui ne sont que partiellement disponibles en français, y est supérieur à celui des francophones de la région de Sudbury (Centre-Nord); et qu'il n'est pas, dans le Centre, davantage inférieur à celui des anglophones (25% de moins) qu'il ne l'est dans l'Est?

Conclusion préliminaire

Toutes les données publiées avec le présent article, et l'interprétation qu'on peut en faire, pointent dans la même direction. La langue d'enseignement à l'université a influencé d'une manière importante le comportement des jeunes diplômés du secondaire qui s'y sont inscrits et, vraisemblablement, aussi leur propension à s'y inscrire. Mais d'autres facteurs, dont le poids relatif est difficile à évaluer, conditionnent aussi ce comportement et cette propension. Parmi ces facteurs, il faut plus particulièrement songer à la qualité et à la pertinence de la préparation et de l'orientation des jeunes Franco-Ontariens en ce qui a trait à certains champs d'études universitaires, notamment ceux reliés aux sciences pures et appliquées. Il faut aussi penser aux multiples facteurs socio-économiques et culturels expliquant la faiblesse relative des taux franco-ontariens de persévérance jusqu'à la 13^e année du secondaire, et de passage entre la 13^e année et l'université. Toute stratégie réaliste pour améliorer la situation universitaire des Franco-Ontariens devrait, en plus d'accroître significativement le nombre de programmes universitaires disponibles en français, prévoir des moyens d'influencer ces autres facteurs dans un sens plus favorable que présentement. Cela est cependant un autre sujet qui dépasse le cadre de cet article, mais dont l'étude en termes très concrets a déjà commencé en d'autres lieux^{1,3}.

Notes

REMERCIEMENTS: Je désire remercier vivement Yves BENAC et Gérard MARTINEAU, du Service de recherche institutionnelle de l'Université d'Ottawa, qui ont colligé les données ayant servi à la rédaction de cet article. Cette rédaction n'aurait pas été possible sans leur patiente collaboration. Je demeure toutefois seul responsable de l'interprétation, faite ci-dessus, des données qu'ils m'ont fournies.

NDLR: Dans le texte, le masculin est employé à étudiant et à Franco-Ontarien, mais ce mot n'implique rien quant au sexe des personnes visées. Le masculin inclut le féminin selon la règle de grammaire habituelle.

1. En 1984-85, l'Université d'Ottawa offrait *entièrement* en français 95 programmes de premier cycle de divers types (baccalauréats généraux, concentra-

tions, spécialisations: ce nombre inclut aussi 3 programmes «courts» de certificat) et 47 programmes au niveau de la maîtrise et du doctorat. Elle donnait *partiellement* en français 26 autres programmes de premier cycle — dont le baccalauréat dans les différentes disciplines de sciences naturelles et en mathématique, et le baccalauréat en sciences infirmières — et 13 autres programmes d'études supérieures. Présentement (janvier 1986), l'université prépare l'ouverture — en septembre prochain — de deux nouveaux programmes bilingues en sciences de la santé (physiothérapie et ergothérapie) et cherche des façons d'approfondir son programme en français de baccalauréat en droit coutumier (common law).

2. C'est pourquoi l'analyse ne peut, pour générer des données comparables, prendre en considération les cohortes subséquentes à celles de 1980, dont celle de 1981 pour qui la période de cinq ans se terminera avec l'année universitaire 1985-86. Quant aux cohortes antérieures à celle de 1977, l'état de la banque de données de l'Université d'Ottawa ne permet pas de grouper les étudiants selon le type d'école secondaire ontarienne dont chacun est diplômé.

3. Plusieurs étudiants ont obtenu — au cours des cinq années — plus d'un diplôme de premier cycle (exemples: un B. Adm. et un B. Adm. (compt.), un B.A. général et un B. Éd.). Dans un cas semblable, le second diplôme n'a pas été pris en considération dans la compilation des données dont il est question au présent article.

4. C'est pourquoi le droit (pour ce qui concerne le LLB) et l'éducation (B. Éd.) n'y figurent pas; le doctorat en médecine (M.D.) ne fait pas non plus partie des données concernant les sciences de la santé. L'admission à ces programmes implique au préalable, en fait sinon à titre de règle absolue, une formation universitaire préalable.

5. L'exception la plus notable concerne le baccalauréat en sciences infirmières, qui n'est disponible que partiellement en français dans le secteur des sciences de la santé.

6. Il tend, en fait, à y être plus élevé que dans les autres champs d'études universitaires, sauf celui des arts et des humanités. Une analyse encore plus fouillée des données, dont il n'est pas possible de rendre compte dans le cadre d'un article aussi court, montre cependant qu'une très forte proportion des étudiants ayant abandonné la faculté des arts avant la 12^e année se sont, en réalité, réinscrits à la faculté des sciences sociales, i. e. dans un programme d'études voisin. Par contre, la majeure partie des étudiants francophones qui s'étaient inscrits en premier lieu à la faculté des sciences et de génie, et qui ont abandonné la faculté avant leur deuxième année à l'université, ne se sont pas inscrits dans une autre faculté: et lorsqu'ils l'ont fait, ce fut pour s'inscrire dans une famille de disciplines très différentes.

7. Les cours offerts par la faculté de sciences et de génie de l'Université d'Ottawa sont tous, au niveau 1000, disponibles en français et en anglais. Au-delà du niveau 1000, les programmes ne sont cependant que partiellement disponibles en français; et le nombre de cours offerts dans cette langue varie selon les disciplines.

8. Les tableaux VI, VII et VIII ne font pas état des inscriptions en droit, en éducation et en médecine parce que les étudiants ontariens ne peuvent s'y inscrire directement après la 13^e année, ces disciplines exigeant des études universitaires préalables.

9. Le Collège militaire royal de Kingston dispense, semble-t-il, entièrement en français certains programmes de baccalauréat en génie. Mais ces programmes sont, bien sûr, sujets à des conditions d'admission bien particulières.

10. Exemples: la popularité de l'éducation physique n'est sans doute pas étrangère au fait qu'elle est pour une large part associée à une carrière reliée à l'ensei-

nement, qui est un domaine fortement valorisé au sein de la société franco-ontarienne; et la «modernité» des études en administration des affaires et en comptabilité, associée aux débouchés qu'elles procurent sur le marché du travail, expliquent sans doute en bonne partie sa popularité auprès des étudiants franco-ontariens de toutes les régions de la province.

11. Voir, en particulier, la faiblesse relative de la participation franco-ontarienne aux études en commerce dans les régions du Centre et du Centre-Nord où, ni le Collège Glendon ni l'Université Laurentienne n'offre dans ce champ d'études des programmes dont au moins une partie serait disponible en français.

12. Ces taux paraîtraient encore plus faibles s'ils avaient été calculés en se basant sur la population (20-24 ans) de langue maternelle française plutôt que sur celle, plus réduite, dont la langue d'usage est le français.

13. Voir, par exemple, le rapport publié par un Groupe de travail de l'Université d'Ottawa sous le titre *L'Université d'Ottawa et la francophonie ontarienne*, décembre 1985, 92p. On y retrouvera les données brutes qui ont servi à l'élaboration de cet article.

TABLEAU I

Pourcentage des diplômé(e)s des écoles secondaires ontariennes ayant reçu au moins un diplôme de premier cycle de l'Université d'Ottawa, selon la langue maternelle, le type d'école secondaire fréquentée, et l'année de la première inscription à l'Université

	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
Francophones des écoles françaises ou mixtes	63	64	63	60
Anglophones des écoles anglaises ou mixtes	51	53	55	56
Francophones des écoles anglaises	61	71	55	64
Anglophones des écoles françaises	70	69	64	67
Allophones des écoles anglaises ou mixtes	60	70	59	73
Allophones des écoles françaises	69	82	50	55
Ensemble	58	60	59	60

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification.
Université d'Ottawa

TABLEAU II

Moyenne des moyennes à l'admission à l'Université d'Ottawa des diplômé(e)s des écoles secondaires ontariennes, selon la langue maternelle, le type d'école secondaire fréquentée, et l'année de la première inscription à l'Université.

	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
Francophones des écoles françaises ou mixtes	74.9	76.0	75.5	76.2
Anglophones des écoles anglaises ou mixtes	72.5	72.9	73.9	74.2
Francophones des écoles anglaises	73.6	75.1	76.2	75.6
Anglophones des écoles françaises	76.5	74.8	78.0	75.4
Allophones des écoles anglaises ou mixtes	74.7	75.3	74.3	76.2
Allophones des écoles françaises	75.4	73.4	73.0	77.2
Ensemble	73.9	74.4	74.7	75.2

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification, Université d'Ottawa

TABLEAU III

Moyenne des moyennes pondérées cumulatives obtenue, au moment de leur premier diplôme de premier cycle de l'Université d'Ottawa, par différents groupes de diplômé(e)s des écoles secondaires ontariennes, selon l'année de leur première inscription à l'Université

	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
Francophones des écoles françaises ou mixtes	6,2	6,4	6,3	6,5
Anglophones des écoles anglaises ou mixtes	6,3	6,4	6,4	6,3
Francophones des écoles anglaises	6,3	6,3	6,5	6,4
Anglophones des écoles françaises	6,5	6,2	6,9	6,6
Allophones des écoles anglaises ou mixtes	6,0	5,9	5,9	6,1
Allophones des écoles françaises	5,7	5,9	6,1	7,0
Ensemble	6,3	6,3	6,3	6,4

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification.
Université d'Ottawa

TABLEAU IV
Pourcentage de divers groupes de diplômé(e)s des écoles secondaires ontariennes ayant obtenu au moins un diplôme de premier cycle cinq ans après leur inscription à l'Université d'Ottawa, selon la faculté choisie au moment de la première inscription à l'Université, et l'année de celle-ci

	1977-78			1978-79			1979-80			1980-81		
	FRA F-M:	ANG A-M ¹	TOUS F-M ²	FRA A-M	ANG F-M	TOUS F-M	FRA A-M	ANG F-M	TOUS F-M	FRA A-M	ANG F-M	TOUS F-M
	Arts ⁴	67	50	59	71	52	62	67	51	58	64	44
Sciences sociales ⁵	56	61	59	50	37	44	66	48	57	61	47	56
Administration	65	61	65	70	63	71	70	69	70	66	77	72
Sciences de la santé ⁶	65	47	55	93	65	74	78	62	64	78	78	80
Sciences et génie	44	47	50	47	49	53	49	51	53	44	50	55
Ensemble	63	51	58	64	53	60	63	55	59	60	56	60

(1) FRA F-M: diplômé(e)s de langue maternelle française des écoles françaises et mixtes.

(2) ANG A-M: diplômé(e)s de langue maternelle anglaise des écoles anglaises et mixtes.

(3) Incluant les FRA F-M et les ANG A-M, de même que les autres diplômé(e)s des écoles anglaises, françaises et mixtes, dont les allophones.

(4) English literature, lettres françaises, littérature et langues modernes, linguistique, études anciennes, philosophie, traduction, géographie, histoire, communications, arts visuels, musique, théâtre.

(5) Criminologie, psychologie, récréologie, science économique, science politique, sociologie.

(6) Education physique, kinanthropologie et sciences infirmières. Les étudiants inscrits en médecine ne sont pas inclus.

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification.

Université d'Ottawa

TABLEAU V
Moyenne pondérée cumulative obtenue par divers groupes de diplômés des écoles secondaires ontariennes ayant obtenu au moins un diplôme de premier cycle cinq ans après leur inscription à l'Université d'Ottawa, selon la faculté choisie au moment de la première inscription à l'Université, et l'année de celle-ci.

	1977-78			1978-79			1979-80			1980-81		
	FRA F-M(1)	ANG A-M(2)	TOUS F-M(3)	FRA A-M	ANG	TOUS F-M	FRA A-M	ANG	TOUS F-M	FRA A-M	ANG	TOUS
Arts (4)	6.2	6.5	6.3	6.4	6.6	6.4	6.6	6.6	6.6	6.7	6.8	6.7
Sciences sociales (5)	6.2	6.5	6.3	5.8	7.2	6.4	6.3	6.6	6.3	6.5	6.5	6.5
Administration	6.3	5.7	6.0	6.3	6.0	6.1	6.0	5.9	6.0	5.9	5.9	5.9
Sciences de la santé (6)	6.5	6.6	6.4	6.1	6.6	6.5	6.6	6.7	6.7	6.6	6.8	6.7
Sciences et génie	6.3	6.4	6.3	6.7	6.3	6.3	6.2	6.2	6.1	6.7	6.1	6.3
Ensemble	6.2	6.3	6.3	6.4	6.4	6.3	6.3	6.4	6.3	6.5	6.3	6.4

(1) FRA F-M: diplômés de langue maternelle française des écoles françaises et mixtes.

(2) ANG A-M: diplômés de langue maternelle anglaise des écoles anglaises et mixtes.

(3) Incluant les FRA F-M et les ANG A-M, de même que les autres diplômés des écoles anglaises, françaises et mixtes, dont les allophones.

(4) English literature, lettres françaises, littérature et langues modernes, linguistique, études anciennes, philosophie, traduction, géographie, histoire, communications, arts visuels, musique, théâtre.

(5) Criminologie, psychologie, récréologie, science économique, science politique, sociologie.

(6) Éducation physique, kinanthropologie et sciences infirmières. Les étudiants inscrits en médecine ne sont pas inclus.

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification
 Université d'Ottawa.

TABLEAU VI

Taux d'abandon avant la 2^e année, et % des crédits pris en français en 1^{ère} année, des diplômé(e)s des écoles françaises et mixtes s'étant inscrit(e)s à l'Université d'Ottawa, en 1977, 1978, 1979 et 1980, dans les cinq facultés de l'Université d'Ottawa accueillant directement des diplômé(e)s de 13^e année

Facultés	1977		1978		1979		1980	
	% d'abandon avant la 2 ^e année	% moyen de crédits en français en 1 ^{ère} année	% d'abandon avant la 2 ^e année	% moyen de crédits en français en 1 ^{ère} année	% d'abandon avant la 2 ^e année	% moyen de crédits en français en 1 ^{ère} année	% d'abandon avant la 2 ^e année	% moyen de crédits en français en 1 ^{ère} année
Arts ¹	42	86	39	86	40	84	37	85
Sciences sociales ²	32	95	30	92	32	90	36	93
Administration	31	77	15	86	14	86	19	89
Sciences de la santé ³	23	44	10	66	11	77	7	75
Sciences et génie	40	81	36	88	37	94	36	83
TOTAL	38	82	31	85	31	87	31	86

(1) English literature, lettres françaises, littérature et langues modernes, linguistique, études anciennes, philosophie, traduction, géographie, histoire, communications, arts visuels, musique, théâtre.

(2) Criminologie, psychologie, récréologie, science économique, science politique, sociologie.

(3) Éducation physique, kinanthropologie et sciences infirmières. Les étudiant(e)s inscrit(e)s en médecine ne sont pas inclus.

SOURCE: Service de recherche institutionnelle et de planification.

Université d'Ottawa.

TABLEAU VII
Répartition, par secteur universitaire, des diplômés des écoles secondaires ontariennes
nouvellement inscrit(e)s au premier cycle universitaire dans une université ontarienne,
selon leur langue maternelle, 1982
(en %)

	Ensemble des diplômé(e)s	Diplômé(e)s anglo- phones	Diplômé(e)s francophones			Autres diplômé(e)s toutes les écoles
			éco. franç. & mixtes	écoles angl.	Toutes écoles	
Arts:						
Humanités et sciences sociales	40.0	40.7	35.3	44.4	36.7	40.0
Autres champs d'études reliés	3.9	4.1	7.2	3.2	6.6	1.4
s t	43.8	44.8	42.5	47.6	43.2	37.4
Sciences:						
Sciences naturelles et mathématiques	22.4	21.2	17.6	24.6	18.6	31.6
Génie	9.3	9.1	7.7	7.9	7.8	11.2
Autres champs d'études reliés	6.4	6.6	4.9	2.4	4.5	5.2
s t	38.1	36.9	30.2	34.9	30.9	48.0
Commerce et administration	12.3	12.1	18.8	13.5	18.0	12.7
Éducation physique (1)	3.6	4.0	4.8	0.8	4.2	0.8
Sciences infirmières	1.4	1.5	3.2	2.4	3.1	0.6
Année pré-universitaire	0.1	0.1	0.1	0.8	0.2	—
Diplômes divers	0.6	0.7	0.3	—	0.2	0.5
Total	99.9	100.1	99.9	100.0	99.8	100.0

(1) Incluant musique, beaux-arts, journalisme.

(2) Incluant agriculture, sciences domestiques, architecture, foresterie, aménagement du territoire, sciences de la santé (pharmacie, réadaptation).

(3) Incluant kinanthropologie et récréologie.

SOURCE: Centre des admissions aux universités ontariennes (Guelph).

TABLEAU VIII
Repartition des diplômé(e)s de langue maternelle française,
nouvellement inscrit(e)s dans une université ontarienne (incl. Ottawa)
ou à l'Université d'Ottawa, selon la région — 1982
(diplômé(e)s provenant des écoles publiques et privées)

	Diplômé(e)s francophones provenant de l'ensemble de la province		Diplômé(e)s francophones provenant de toutes les régions sauf de l'est		Diplômé(e)s francophones provenant de l'est	
	Toutes les universités	Université d'Ottawa	Toutes les universités	Université d'Ottawa	Toutes les universités	Université d'Ottawa
Arts						
Humanités et sc. soc.	36.7	43.1	30.0	33.9	42.5	45.9
Autres	6.6	0.9	11.3	2.7	2.5	0.3
st	43.3	43.9	41.3	36.6	45.0	46.2
Sciences						
Sc. nat. et math.	18.6	17.5	21.8	25.8	15.9	14.9
Génie	7.8	7.7	7.2	8.9	8.3	7.3
Autres	4.5	—	4.9	—	4.3	—
st	30.9	25.2	33.9	34.8	28.4	22.1
Commerce et adm.	18.0	23.5	15.6	20.5	20.1	24.4
Éducation physique ⁽¹⁾	4.2	4.1	5.4	6.3	3.1	3.4
Sciences infirmières	3.1	3.4	3.1	1.8	3.1	3.9
Année pré-univ.	0.2	—	0.3	—	0.2	—
Diplômes divers	0.2	—	0.5	—	—	—
Total	99.9	100.2	100.1	99.9	100.0	100.1

(1) Incluant musique, beaux-arts, journalisme.

(2) Incluant agriculture, sciences domestiques, architecture, foresterie, aménagement du territoire, sciences de la santé (pharmacie, réadaptation, etc.).

(3) Incluant kinanthropologie et récréologie.

SOURCE: Centre des admissions aux universités ontariennes (Guelph).

TABLEAU IX
Taux de participation des franco-ontarien(ne)s et des anglophones⁽¹⁾
de 20-24 ans à différents champs d'études universitaires
selon la région — 1981

	Centre		Est		Centre-Nord		Nord-Est		Nord-Ouest		Ouest	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
Arts												
Hum. & Sc. soc.	0.96	1.26	1.00	1.21	0.26	0.75	0.84	0.80	0.18	0.48	0.61	0.99
Autres	0.09	0.11	0.05	0.20	0.28	0.16	0.10	0.19	0.36	0.17	0.14	0.13
st	1.06	1.37	1.05	1.41	0.54	0.91	0.94	0.98	0.55	0.65	0.75	1.12
Sciences												
Sc. nat. & math.	0.55	0.61	0.54	0.76	0.24	0.50	0.27	0.52	0.36	0.42	0.14	0.59
Génie	0.16	0.29	0.23	0.45	0.17	0.37	0.16	0.29	—	0.17	0.20	0.29
Autres	0.07	0.22	0.07	0.22	0.11	0.23	0.12	0.28	—	0.15	—	0.25
st	0.78	1.12	0.84	1.44	0.52	1.10	0.55	1.09	0.36	0.75	0.34	1.13
Éd. physique	0.18	0.13	0.16	0.14	0.04	0.15	0.12	0.11	—	0.12	0.07	0.14
Commerce	0.18	0.38	0.58	0.44	0.11	0.51	0.43	0.30	0.36	0.56	0.27	0.31
Sciences infirmières	0.05	0.04	0.05	0.06	0.11	0.10	0.10	0.06	—	0.14	—	0.07
Total	2.35	3.04	2.69	3.50	1.33	2.80	2.17	2.54	1.27	2.47	1.43	2.80

(1) Les Franco-Ontarien(ne)s dont il est ici question sont ceux dont la langue d'usage est le français; quant aux anglophones, il s'agit de ceux et celles dont la langue maternelle est l'anglais.

SOURCE: Centre des admissions aux universités ontariennes
 Statistiques Canada — Recensement 1981

Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études postsecondaires

Normand Frenette
Stacy Churchill
Saeed Quazi

Éducation et besoins des Franco-Ontariens est le titre d'un rapport commandité par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne pour le compte du Ministère de l'éducation de l'Ontario. Il s'agit de la première étude d'ensemble qui traite de tous les problèmes majeurs en matière d'éducation pour la minorité francophone de l'Ontario. Le premier volume porte sur l'ensemble des problèmes susceptibles d'affecter le système d'éducation franco-ontarienne dans son ensemble, puis du système de l'enseignement du premier et du second degré en particulier. Le deuxième volume porte sur les problèmes affectant le «système» de l'enseignement postsecondaire, jusqu'aux études de troisième cycle.

Dans la réalisation de cette étude qui a duré plus de trois ans, les chercheurs ont disposé de données de provenance diverse: une enquête par voie d'interview auprès d'un grand échantillon d'éducateurs franco-ontariens, tant à la fonction publique que dans les conseils scolaires, des analyses démographiques, des soumissions des principaux organismes communautaires et professionnels franco-ontariens, des données spéciales fournies par le Ministère de l'éducation et le Ministère des collèges et universités, des rapports confidentiels internes d'organismes provinciaux et fédéraux, ainsi qu'une très riche documentation portant sur l'enseignement tant pour la majorité que pour la minorité.

Le but de cet article n'est pas de rendre compte de l'ensemble de l'étude portant sur l'élémentaire et le secondaire. Il s'agit plutôt d'en retirer les données et l'argument qui permettront de montrer comment le système élémentaire et secondaire constitue une série de «filtres», à divers paliers, empêchant ainsi les jeunes Franco-Ontariens d'avoir accès aux études postsecondaires au même degré que leurs compatriotes de langue anglaise. Pour ce faire, nous mettons en sourdine les facteurs «externes» au système, notamment la dimension politique qui, à tous les niveaux, oblige les éducateurs franco-ontariens à composer avec un processus de

prise de décision tenant faiblement compte des besoins spécifiques de la collectivité franco-ontarienne. Nous mettons également de côté la dimension «structurelle» qui impose, ou à tout le moins permet, l'existence d'établissements «mixtes» où anglophones et francophones se côtoient au grand détriment de ces derniers pour ce qui est de l'accès aux études postsecondaires. Il s'agit, dans ce texte, d'adopter une fiction qui voudrait que les écoles de langue française existent bel et bien comme système étanche, relativement imperméable aux influences internes, et largement autosuffisant.

Nous tenons à souligner qu'il s'agit essentiellement d'une fiction. Les écoles de la minorité sont par définition contextualisées dans un scénario qui les dépasse largement. Seulement, quand on oeuvre dans les institutions en question, il est facile de croire à la vitalité des institutions mêmes et, encore plus, il est facile de croire à la neutralité des contraintes du milieu dont les effets différents sur la minorité passent inaperçus.

Mettre l'accent sur les contraintes contextuelles aurait cependant l'inconvénient de créer une autre fiction, non moins dangereuse que la première, qui consiste à situer les écoles de langue française dans une vaste machine contraignante, pour ne pas dire déterministe, à laquelle les acteurs peuvent difficilement se soustraire. Selon cette deuxième perspective, les acteurs individuels n'y peuvent rien; pour assurer un accès plus équitable des Franco-Ontariens aux études postsecondaires ou, en termes plus «systématiques», pour assurer un meilleur «rendement» des écoles de langue française, il faut opérer un certain nombre de changements politiques, administratifs et structurels avant de pouvoir constater une amélioration du sort des Franco-Ontariens. Cette fiction a pour grave inconvénient de créer une espèce d'attentisme chez les divers intervenants: en attendant les changements institutionnels requis, on piétine.

On le voit à ce résumé fort schématique, dans l'un et l'autre cas il ne s'agit ni de fiction ni de mensonge. Il s'agit de perspectives différentes. Dans le premier cas, on met volontiers à l'ombre les facteurs contextuels pour mettre l'accent sur le rôle des différents intervenants. Dans le deuxième cas, on met l'accent sur les facteurs contextuels, en mettant volontiers à l'ombre le rôle des différents intervenants. Nous tenons à souligner que l'étude *Éducation et besoins des Franco-Ontariens* a adopté l'une et l'autre perspectives.

Cependant, dans les pages qui suivent, nous nous en tenons à la première perspective, quitte à revenir sur la deuxième perspective dans des écrits ultérieurs. Cet article mettra donc l'accent sur les effets du système des écoles élémentaires et secondaires, tant

au bout du processus, soit la 13^e année, qu'aux étapes préliminaires. Nous ajoutons en dernier lieu les considérations pédagogiques qui en découlent.

Cet article se présente donc en trois temps: dans un premier temps, nous considérons le profil des inscriptions des étudiants franco-ontariens à tous les niveaux du secondaire pendant vingt ans, soit la période 1963-1983. Dans un deuxième temps, nous examinons le profil des inscriptions dans les matières d'avenir, soit les mathématiques et les sciences, pendant une période de dix ans, à la fin des années 1970. Dans un troisième temps, nous présentons les considérations pédagogiques susceptibles de guider les intervenants en matière de développement, de mise en oeuvre et d'évaluation des programmes institutionnels, et surtout en ce qui concerne la formation initiale et permanente des enseignants. Cette dernière partie déborde largement du cadre de l'analyse précédente, car elle tient compte des analyses parues ailleurs dans le rapport et qui ne figurent pas ici.

I — L'impact différent du système secondaire sur les élèves franco-ontariens

Tout le monde reconnaît que la 13^e année constitue la porte d'accès aux études postsecondaires et en particulier aux études universitaires. C'est d'ailleurs la raison d'être de la 13^e année. Si en principe la 13^e année n'est pas obligatoire pour entreprendre des études collégiales, elle n'en demeure pas moins nécessaire, en pratique, là où il existe un contingentement de places pour bien des programmes, et surtout dans les programmes de prestige. Donc, même en tenant compte du niveau collégial, la 13^e année constitue la voie royale aux études postsecondaires, et surtout la voie nécessaire pour les études universitaires. Il importe donc de comprendre le «rendement» du système des écoles secondaires, c'est-à-dire sa capacité de «produire» des étudiants de 13^e année, aptes donc à poursuivre leurs études au postsecondaire.

Pour bien comprendre les données du Tableau I, il faut savoir qu'à compter de 1971-1972, les données du Ministère de l'éducation ne tiennent plus compte du niveau atteint par chaque élève. Cela veut dire, en termes concrets, qu'il suffit d'avoir réussi un seul cours de 9^e année pour qu'un élève soit considéré, l'année suivante, élève de 10^e année. Cela veut dire également qu'un élève peut être considéré (pour fins statistiques) en 12^e année, même s'il n'a réussi que quatre cours pendant sa carrière secondaire. En termes plus réalistes, cela veut dire qu'une portion indéfinie des étudiants inscrits en 12^e année peut ne pas être en mesure d'obtenir un certificat de fin d'études secondaires après

quatre années d'études. Par contre, pour être considéré élève de 13^e année, il faut obligatoirement avoir obtenu son certificat de fin d'études secondaires. Enfin, cela veut dire également qu'il ne faut pas trop se fier aux inscriptions dans les années antérieures à la 13^e année pour juger de la «rentabilité» du système.

La lecture du tableau I permet un certain nombre de constatations que nous résumons ainsi:

1. En termes d'accès à la 13^e année, le système n'a guère évolué pour les étudiants non francophones pendant la période 1967-1983. Au début de la période en question, 33% des élèves inscrits en 9^e année ont réussi à s'inscrire en 13^e année cinq ans plus tard. En 1982-1983 le chiffre est passé à 35%, une anomalie par rapport aux années précédentes et attribuable au moins en partie à la conjoncture économique qui semble avoir encouragé certains élèves à demeurer sur les bancs d'école. Le «taux de réussite» tourne autour des 33% pendant presque la totalité de la période, avec une marge de flottement de ± 2 points, sauf pour la période 1967-1973 où le taux d'inscriptions a grimpé jusqu'à 39%.

Il s'agit bien sûr de la période d'ouverture relative du système d'éducation telle que préconisée par la Commission d'enquête sur les buts et objectifs de l'éducation en Ontario, mieux connu sous le nom *Rapport Hall-Dennis* (1968). Mais cette période d'ouverture du système demeure toute relative, et elle a pris fin dès avant que l'opinion publique s'émeuve sur le prétendu relâchement de l'éducation. En effet, dès l'année scolaire 1974-1975, les choses sont revenues à la «normale» pour les non-francophones de la province. Il s'agit en même temps de la période où les budgets provinciaux en éducation cessent de dépasser le taux d'inflation, et pendant laquelle le gouvernement du jour annonce un resserrement dans les programmes¹.

En somme, l'examen des taux d'inscription en 13^e année révèle un système qui est demeuré remarquablement élitiste pendant la période en question. Il permet, bon an mal an, à un tiers des élèves débutants de s'inscrire en 13^e année cinq ans plus tard. La période dite de «relâchement» n'a duré que quatre ans, et cette ouverture du système scolaire est demeurée un phénomène très modeste.

2. En ce qui concerne les élèves franco-ontariens pendant la même période, les résultats sont autrement décevants. Si le progrès est astronomique par rapport à la période 1963-1968 où à peine 6% des Franco-Ontariens aboutissent en 13^e année, il n'en demeure pas moins que les élèves franco-ontariens augmentent

très rapidement, les transferts des collèges privés aidant, pour plafonner en 1972-1973 à 29% des élèves débutant cinq ans plus tôt. S'ensuit une dégringolade qui mène à un taux de 20% pendant la période 1978-1980, avant même la crise économique dont il a été question plus haut.

Ajoutons que la «grande» ouverture de l'époque Hall-Dennis, conjuguée avec la création des écoles secondaires publiques, a profité aussi, sinon également, aux jeunes Franco-Ontariens. En six ans, le taux d'inscriptions en 13^e année est passé de 6% à 29%, un niveau qui représentait presque la «norme» dans les écoles de langue anglaise. Toutefois, il est difficile d'évaluer quelle proportion de cette augmentation représentait tout simplement le transfert en bloc d'étudiants déjà inscrits dans les institutions privées. Selon l'équipe de Bordeleau², il existait en 1966 trente-deux écoles secondaires privées avec une population étudiante totale de 7 165. De plus, dix-neuf écoles séparées maintenaient des classes de 9^e et 10^e années avec une population de 1 348 élèves, pour un total de 8 513 élèves du secondaire. Ce chiffre ne représentait que 20% de la population scolaire susceptible d'accéder au niveau secondaire, selon le mémoire de la Commission d'étude de l'Association des écoles secondaires privées franco-ontariennes cité par Bordeleau. Il appert donc que l'augmentation spectaculaire des inscriptions en 13^e année est certainement due en grande partie aux politiques adoptées par le gouvernement provincial.

Cependant, l'ère des restrictions des crédits et des programmes a frappé de façon différente les Franco-Ontariens, précisément au moment où ils auraient pu espérer atteindre un niveau comparable de participation aux études de 13^e année. En tenant compte que les Franco-Ontariens n'ont jamais atteint le taux de participation des non-francophones, il est utile de se rappeler que la chute des taux d'inscriptions, après l'époque Hall-Dennis, représente, du zénith au nadir, une baisse de 23,1% pour les anglophones et de 34,5% pour les francophones. Après un rapprochement extrêmement rapide, l'écart dans la proportion d'inscriptions en 13^e année s'est stabilisée à un écart de 9 à 10 points.

En somme, la 13^e année constitue un véritable filtre empêchant les élèves franco-ontariens d'accéder aux études postsecondaires au même taux que leurs collègues de langue anglaise. De plus, les élèves franco-ontariens semblent avoir réagi de façon différente aux contraintes imposées par le gouvernement provincial au milieu des années 1970.

3. À examiner les chiffres de près, on est surpris de constater que dès l'année scolaire 1973-1974, le nombre d'inscriptions chez les

francophones dépasse celui des anglophones en 12^e année. À compter de cette année, donc pendant une période de dix ans, les inscriptions en 12^e année dépassent celles des anglophones. Une première interprétation voudrait que les jeunes Franco-Ontariens soient moins entichés des études supérieures, donc plus portés à terminer leurs études à la fin de la 12^e année. Mais pour bien cerner ces données, il faut comprendre que ces chiffres représentent non seulement un taux de «réussite», mais également un taux d'échec. En effet, ces chiffres ne représentent pas toujours des élèves ayant effectivement réussi à compléter les trois années précédentes. Il se peut qu'une portion non négligeable des étudiants comptabilisés comme élèves de 12^e année ne soit pas en mesure d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires après quatre années d'études. Le plus haut taux d'inscriptions en 12^e année serait à ce moment-là signe d'un retard amorcé dès les années précédentes. C'est l'hypothèse que nous allons examiner dans la partie suivante.

II — Les élèves franco-ontariens et les disciplines d'avenir

A — Les mathématiques et les sciences au secondaire

Il ne fait pas de doute que dans la panoplie de cours disponibles au secondaire, il en est d'une importance accrue quand il s'agit d'envisager les divers programmes disponibles au postsecondaire. Il s'agit bien évidemment des cours de mathématiques et de sciences. Ces cours donnent accès à presque tous les programmes du postsecondaire, alors que celui ou celle dont la fiche scolaire fait défaut dans ces domaines trouve singulièrement réduit son choix de programme.

Nous examinerons donc le profil des inscriptions dans les différents programmes-cadres de mathématiques et de sciences. Enfin, nous examinerons certaines données portant sur le temps consacré à l'enseignement des mathématiques à l'élémentaire.

Pour bien saisir les données du tableau II, il faut comprendre que les données du Ministère de l'éducation ne sont disponibles que par cycle. Cet état de choses reflète un élément de flexibilité dans les programmes du secondaire où il est permis d'offrir un cours (du moins pour les cycles intermédiaire et supérieur) à des niveaux différents, selon la disponibilité des enseignants et de nombreux facteurs. Il s'agit d'un élément extrêmement important dans les écoles de petite taille. Cela explique en même temps pourquoi les chiffres peuvent dépasser les 100%, car certains

programmes-cadres donnent lieu à plus d'un cours que l'élève peut suivre dans le même cycle d'études. En 13^e année, il peut y avoir jusqu'à trois cours de mathématiques, selon les ressources de l'école.

Par ailleurs, ces données ne traduisent que le taux d'inscriptions selon la matière. Elles n'indiquent pas le taux de réussite dans les différentes matières. On peut supposer, toutefois, que le taux d'inscriptions à un niveau donné est au moins en partie un reflet du taux de réussite au cycle précédent. Il est invraisemblable, par exemple, qu'un élève ayant essuyé un échec, ou ayant réussi très faiblement une matière, soit porté à s'inscrire dans la même matière au cycle suivant. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le tableau II.

Enfin, le dernier élément d'interprétation doit faire comprendre que ces chiffres ne représentent que la proportion des élèves dans un cycle donné inscrits à la matière. Il faut se rappeler, comme en fait foi le tableau I, que le nombre d'élèves baisse en termes absolus d'un cycle à l'autre.

En parcourant les données du tableau II qui résumant schématiquement les données du rapport, nous tirons les conclusions suivantes:

1. Lorsqu'on examine les tendances générales du système (i.e. les inscriptions chez les non-francophones), on s'aperçoit que, règle générale, la proportion d'élèves inscrits en mathématiques est à la hausse depuis dix ans, sauf pour les mathématiques pures au cycle supérieur, concurrencées dans la faveur des élèves par les mathématiques appliquées.

En sciences, l'intérêt pour la biologie et la chimie est à la baisse, sauf en 13^e année pour cette dernière, tandis que l'intérêt pour la physique est légèrement à la hausse. Ces tendances sont encore plus évidentes en 13^e année, où les élèves favorisent massivement les mathématiques pures, puis la biologie, la chimie et la physique, dans cet ordre.

2. Lorsqu'on examine les tendances chez les élèves francophones, on remarque que dans tous les cas, le «taux de participation» des francophones a augmenté considérablement en dix ans. Néanmoins, il demeure un écart sensible entre francophones et non-francophones sauf pour les sciences générales et les mathématiques au cycle intermédiaire, et la biologie et les mathématiques appliquées en 13^e année. Or, la parité des deux groupes au cycle intermédiaire (9^e et 10^e années) s'explique par les mesures prises par le gouvernement depuis dix ans, lesquelles rendent plus difficile le choix de cours facultatifs. L'élève peut difficilement se soustraire au choix des cours de mathématiques et de sciences

générales au cycle intermédiaire. En 13^e année, il faut se rendre à certaines évidences: les cours de biologie et de mathématiques appliquées sont précisément les cours, de toutes les matières en question, qui donnent lieu à un choix limité de programmes au postsecondaire. Et ce sont précisément les deux matières où les francophones arrivent à un taux de participation proche de celui des non-francophones.

3. Il appert donc qu'en plus du «filtre» que représente la transition de la 12^e à la 13^e année, il existe d'autres filtres à l'intérieur du système secondaire. Une fois arrivés en 13^e année (où ils s'inscrivent d'ailleurs en moins grand nombre), les Franco-Ontariens s'inscrivent proportionnellement moins nombreux dans les matières de pointe, sauf en biologie et en mathématiques appliquées, les matières précisément qui mènent à un choix limité de programmes au postsecondaire. Il existe donc un deuxième filtre à l'intérieur de la 13^e année qui est lié au choix de cours limitatifs, ou plus précisément, à la tendance à ne pas choisir en aussi grand nombre les cours donnant accès à la panoplie de programmes offerts au postsecondaire. Mais le phénomène ne s'arrête pas là, car on trouve exactement le même phénomène au cycle supérieur (11^e et 12^e années). Là encore, on constate la tendance à ne pas s'inscrire aussi nombreux (proportionnellement) dans toutes les matières de sciences et de mathématiques. Donc, troisième filtre pour les Franco-Ontariens.

On peut supposer que chaque «filtre» trouve ses origines dans un phénomène antérieur. Ainsi le choix limité des matières de prestige s'expliquerait par un taux de succès moins élevé au cycle supérieur; le choix limité de ces mêmes matières au cycle supérieur s'expliquerait par un taux de succès moins élevé au cycle intermédiaire. Notre enquête pourrait s'arrêter là, car la proportion d'inscriptions au cycle intermédiaire est tout à fait comparable à celle des non-francophones. Toutefois, ces données ont trait à la proportion d'inscriptions, non à la proportion de réussites dans les différentes matières. Et nous avons fait remarquer que le choix de matières est plus limité au cycle intermédiaire. Or, il se trouvait que nous disposions de données, par le biais d'un autre projet de recherche portant sur l'enseignement des mathématiques en 8^e année et de la géographie en 7^e année. Cette étude permet de compléter notre enquête, d'autant plus que lors de l'enquête auprès des intervenants en éducation franco-ontarienne, ceux-ci avaient exprimé certaines inquiétudes au sujet des programmes de sciences, mais étaient demeurés tout à fait complaisants pour ce qui était des programmes de mathématiques.

B — L'enseignement des mathématiques à l'élémentaire

L'étude de *la salle de classe et son environnement*⁴ a donné lieu à des informations extrêmement précieuses, d'autant plus que cette étude, parrainée par l'Association internationale pour l'évaluation, s'était déroulée en même temps au Québec français et en Ontario anglais. Il existait donc, entre autres, des données comparatives sur l'enseignement des mathématiques en 8^e année dans les écoles ontariennes. Ces données portaient notamment sur la formation initiale et continue des enseignants et sur le temps accordé à l'enseignement des mathématiques en 8^e année.

Or, une enquête auprès des enseignants de 8^e année dans un échantillon d'écoles de langue française et de langue anglaise révèle que les enseignants anglophones consacrent en moyenne 8,8 heures de mathématiques par semaine alors que les enseignants francophones n'enseignent en moyenne que 4,9 heures, ce qui représente 56% du temps accordé aux mathématiques par les premiers. Il se trouve que le rendement en mathématiques est particulièrement sensible au temps accordé en classe⁵. Bien que les échantillons ne soient pas en tous points comparables, il y a tout lieu de croire que ces données reflètent un écart réel, d'autant plus que nos interlocuteurs dans les conseils scolaires ont avoué que la priorité était donnée dans les écoles de langue française à l'enseignement des langues et de la catéchèse.

La même étude a pu comparer les caractéristiques des enseignants francophones et anglophones selon un certain nombre de variables: âge, sexe, expérience dans l'enseignement, certification, formation en mathématiques. Les différences entre les deux groupes sont minimes pour ce qui est de l'âge (39,2 ans chez les anglophones/36,6 ans chez les francophones), de l'expérience dans l'enseignement (15,0 ans chez les anglophones/14,2 ans chez les francophones) et de la certification (malgré que 9,8% des enseignants francophones n'avaient aucune certification). La situation est tout autre pour ce qui est de la répartition selon le sexe et selon la formation en mathématiques.

Alors que l'échantillon des écoles anglaises révélait 28,1% de femmes enseignant les mathématiques, elles étaient 49,2% à enseigner les mathématiques en 8^e année dans les écoles de langue française, ce qui démontre un égalitarisme tout à fait louable dans les écoles franco-ontariennes. Ce qui est un peu plus inquiétant, cependant, c'est la disparité en matière de formation pédagogique en mathématiques. Alors que 37,3% des enseignants anglophones n'avaient reçu aucune formation pédagogique en la matière, plus des trois quarts des enseignants francophones

(76,2%) avouaient n'avoir reçu aucune formation spéciale en mathématiques. Bien que cette carence soit loin d'être une preuve de moindre réussite en mathématiques chez les élèves franco-ontariens, et il faut avouer que l'ensemble des études ayant tenté de faire un lien direct entre les caractéristiques des enseignants et le rendement dans la matière est peu probant⁴, il n'en demeure pas moins que la faible formation en mathématiques chez les enseignants franco-ontariens expliquerait mieux la tendance à ne pas accorder autant de temps à l'enseignement des mathématiques. On n'a pas tendance à passer beaucoup de temps sur les matières que l'on connaît mal.

En somme, il y a tout lieu de croire qu'il existe également un filtre à l'élémentaire. Étant donné que les élèves franco-ontariens passent moins de temps à faire des mathématiques à l'élémentaire, ils trouveraient plus difficiles les mathématiques au secondaire, ce qui les amènerait à s'inscrire moins nombreux dans ces mêmes cours lorsque l'option existe au cycle supérieur. De plus, ils sont proportionnellement moins nombreux à faire la transition entre la 12^e année et la 13^e année, puis arrivés en 13^e année, ils ont moins tendance à s'inscrire dans les cours qui mènent à l'éventail des programmes disponibles au postsecondaire. On peut présumer que le même scénario vaut pour les sciences, d'autant plus, nous le répétons, que nos interlocuteurs démontreraient une inquiétude accrue pour l'enseignement des sciences.

L'argument présenté dans la deuxième partie n'a pu tenir compte de deux facteurs qui risqueraient de l'atténuer: le rôle des enseignants de sciences et de mathématiques eux-mêmes au secondaire, et l'influence des écoles mixtes (par opposition aux écoles homogènes) sur les statistiques de transition d'un niveau à l'autre. Il existe certains indices⁵ que les enseignants de sciences et de mathématiques ont tendance, dès les premières années du secondaire, à imposer un taux de réussite beaucoup moins bas que les enseignants des autres matières. Le taux de passation imposé par ces enseignants ne rejoindrait celui des autres matières qu'en 13^e année, niveau où le tri s'est déjà largement réalisé. Ce phénomène expliquerait un des mécanismes à l'oeuvre lorsque l'école fonctionne systématiquement pour rejeter une certaine proportion de ses clients, fonction pour laquelle l'école a toujours été connue. Dans cette perspective, ce sont les mathématiques et les sciences qui sont devenues les matières clés pour «tamiser» les candidats au secondaire, alors qu'il n'y a pas si longtemps, c'étaient les langues modernes et classiques qui jouaient ce rôle. Mais le phénomène n'expliquerait pas la différence d'inscriptions entre anglophones et francophones dans ces matières, à moins de penser que les enseignants francophones sont plus exigeants,

peut-être dans le souci de rehausser les «standards au secondaire».

Le deuxième facteur est autrement troublant. Il y a de toute évidence un dispositif de cours en français moins imposant dans les écoles dites «mixtes», où généralement l'offre de cours en langue française diminue sensiblement à mesure que l'on passe d'un niveau à un autre. Il existe un certain nombre d'écoles mixtes où l'offre de cours en français est nettement insuffisante⁷. Dans ces circonstances, on peut croire qu'un certain nombre d'élèves francophones suivent au moins une partie de leur programme en anglais. Du moment qu'ils suivent ne serait-ce qu'un cours en français, ils figurent dans les statistiques comme élèves francophones. Par contre, une portion de leur programme secondaire se fait en anglais, et l'expérience démontre que lorsqu'il s'agit de fusionner un groupe anglophone et un autre groupe francophone (dans le but de former une classe en langue anglaise), cela se fait surtout dans les cours de faibles inscriptions. Or, les cours de mathématiques et de sciences sont souvent, dans les petites écoles que sont presque par définition les écoles mixtes, des cours de moindre inscription.

Malheureusement, il a été impossible d'évaluer le nombre de «transitions linguistiques» dues à la faible disponibilité de cours en français dans les écoles mixtes. Pour ce faire, il eût fallu examiner les inscriptions dans chaque école mixte individuellement, ce qui aurait exigé des ressources que l'équipe de recherche ne possédait pas. Par contre, nous possédons des données démontrant que le taux de persistance jusqu'en 13^e année est encore plus faible que celui des francophones dans les écoles homogènes de langue française⁸. Il est donc difficile d'accepter la thèse que les francophones persistent, dans les écoles mixtes, en mathématiques et en sciences, mais en anglais.

III — Perspectives pour l'avenir

Dans cette partie, nous nous éloignons quelque peu de l'analyse des inscriptions et des facteurs qui pourraient les expliquer afin d'examiner les changements internes que les intervenants en éducation franco-ontarienne pourraient imaginer pour l'avenir. Cette partie a pour cadre d'analyse l'enquête auprès des éducateurs franco-ontariens⁹ ainsi que les différentes études qui découlent de cette recherche (étude bibliographique, étude sur les données de contexte, enquêtes sur le terrain et études de cas), ce qui nous amène à proposer des domaines prioritaires, mais à long terme, pour le système des écoles de langue française.

A — La fonction d'orientation de l'école

Notre diagnostic de la situation rejoint celui du Conseil de planification sociale d'Ottawa-Carleton qui affirme que les dimensions du problème ont dépassé l'individuel et le psychologique pour atteindre le collectif et le social. À l'encontre de celui-ci, nous estimons qu'il ne suffit pas d'avoir recours à la formation des orienteurs dans les écoles. Il faut plutôt faire comprendre à tous les intervenants en éducation franco-ontarienne que l'école tout entière a une fonction d'orientation et ce, dès les premières années de scolarité. Cela implique une prise de conscience collective qui fait en sorte que tous les intervenants, à tous les niveaux, prennent l'habitude de préparer implicitement et explicitement les élèves pour les études supérieures, plutôt que de tenir pour acquis que les études supérieures sont réservées à quelques rares individus.

B — L'enseignement du français et en français

Assez paradoxalement, l'enseignement du français s'avère une des grandes priorités pour l'avenir, ne serait-ce que parce qu'il accapare, de l'aveu de tous nos interlocuteurs, une portion considérable du temps d'enseignement à l'élémentaire, ce qui entraîne inéluctablement une réduction du temps disponible pour l'enseignement des sciences et des mathématiques. Or, de toutes les matières enseignées à l'école, la langue maternelle est la moins sensible à des variations de temps¹¹. On peut facilement modifier le temps accordé à l'enseignement de cette matière sans qu'il s'en ressente des différences notables dans le rendement. En pratique, toutefois, la seule façon de réduire le temps accordé à l'enseignement du français à l'élémentaire, c'est d'assurer l'intégration des matières. Le gouvernement a déjà une politique dans ce sens, le fameux principe de «*language across the curriculum*», mais cette politique est demeurée essentiellement lettre morte dans les écoles. Pour assurer la mise en oeuvre de cette politique, il faudrait amener l'enseignant à envisager l'acquisition du français (écrit et parlé) non comme produit de son enseignement, mais bien plutôt comme sous-produit. Dans cette perspective, on apprend d'abord les sciences, les mathématiques, etc., mais également le français. Le défi n'est pas mince, car une telle perspective exige un réaménagement des façons de penser l'enseignement et les finalités des différentes matières.

En même temps, les prévisions démographiques permettent d'envisager des contextes scolaires où de plus en plus d'élèves

auront de la difficulté à s'exprimer en français. La baisse de la natalité, l'augmentation de la migration interprovinciale et intra-provinciale (vers le sud de la province), l'augmentation du nombre d'élèves non francophones ayant droit à l'enseignement en français en vertu des dispositions de la Charte des droits de la personne, tous ces éléments laissent présager un contexte scolaire où les enseignants auront affaire à une proportion encore plus considérable d'élèves ayant des difficultés avec la langue d'instruction. En termes pédagogiques, cet état de choses mettra davantage l'accent sur l'étude du français comme langue de communication, ce qui amènera à considérer le français non comme savoir, mais comme savoir-faire. Encore une fois, l'enseignement du français comme langue de communication exigera des changements non seulement de la pratique pédagogique, mais également des concepts pédagogiques.

C — Le développement, l'évaluation et la diffusion de programmes modèles

Le contexte scolaire dans les années à venir, notamment par le biais d'unités scolaires de plus en plus réduites en effectifs, entraînera ses propres priorités en matière de programmation. L'enquête auprès des éducateurs franco-ontariens avait démontré leurs difficultés de communication entre eux, d'autant plus difficiles que ceux-ci sont noyés dans des structures qui les obligent à devoir négocier des autorisations auprès des autorités majoritaires pour pouvoir se concerter sur un projet pédagogique. Néanmoins, les dernières années ont vu d'heureuses initiatives en vue du développement coopératif de nouveaux programmes.

Malheureusement, le développement et surtout l'évaluation de tels programmes relèvent encore d'un mode de travail tout artisanal, dépendant davantage des besoins à court terme et de la disponibilité des individus plutôt que des expertises nécessaires et des affinités (pour ne pas dire des idéologies) partagées. Surtout, ce qui manque à l'heure actuelle en matière de développement, d'évaluation et de diffusion des programmes, c'est la présence de critères publics qui permettraient de faire avancer la réflexion pédagogique des éducateurs franco-ontariens.

Dans ce contexte démographique et pédagogique, la priorité à long terme doit être accordée au développement, à l'évaluation et à la diffusion, selon des critères publics, de quelques programmes modèles. Cela s'avère d'autant plus nécessaire que, dans un avenir rapproché, les écoles franco-ontariennes seront de plus en plus petites, les enseignants seront de plus en plus obligés d'assurer des enseignements divers et, par conséquent, seront moins en

mesure d'assurer individuellement le renouveau des programmes.

D — La formation des enseignants.

Le succès d'un système scolaire dépend essentiellement de la qualité de l'enseignement. En dernière analyse, donc, tout renouveau interne des écoles franco-ontariennes dépend de la formation initiale et continue des enseignants. Lorsqu'on examine la question de la formation des enseignants dans une perspective de facilitation de l'accès des élèves aux études postsecondaires, la question fondamentale porte sur les finalités de la relation pédagogique elle-même.

Selon les études de Rosenshine et Berliner¹¹, il n'y a eu que deux orientations envisagées depuis les origines de la réflexion pédagogique: une orientation «didactique» et une orientation «heuristique». La première orientation a tendance à mettre l'accent sur les produits de l'enseignement: les faits et les concepts que l'on doit faire apprendre, déterminés à l'avance par l'enseignant (ou le programme) et pour lesquels la façon la plus efficace d'en assurer la transmission consiste à donner un enseignement «direct» par des contenus fortement structurés, des enseignements bien dosés et une évaluation méticuleuse des contenus. La deuxième orientation a tendance à mettre l'accent sur le processus de l'étude, soit les habiletés d'analyse et de synthèse, de résolution de problèmes et d'application de ces processus à des problèmes nouveaux. Pour ce faire, il s'agit de mettre davantage l'accent sur la compréhension des processus de formation, ce qui entraîne presque fatalement une démarche pédagogique moins structurée (du moins extérieurement), plus ouverte aux tâtonnements des élèves, plus axée sur le développement d'outils intellectuels permettant d'affronter de nouvelles situations.

Cette dichotomie quelque peu artificielle est surtout évidente, dans la perspective qui nous intéresse ici, pour ce qui est de l'enseignement des sciences et des mathématiques. Il nous semble que les écoles franco-ontariennes sont surtout caractérisées par leur tendance à mettre l'accent sur l'*acquis* de ces disciplines plutôt que sur leur *démarche* qui comporte une logique de la preuve et une logique de la découverte. Il appert que dans une perspective à long terme, tout programme de formation des enseignants doit ouvrir la voie à la deuxième orientation, seule voie prometteuse quant il s'agit d'envisager une augmentation du nombre (et de la proportion) des jeunes Franco-Ontariens aptes à poursuivre les études postsecondaires.

Conclusion

L'examen des inscriptions selon le niveau et selon les matières de pointe nous permet de localiser plusieurs «filtres» dans les écoles, chacun agissant pour réduire les choix au palier suivant. Mais il est important de cerner la portée de cet examen. Les filtres que nous avons pu localiser de manière relativement précise sont autant de balises marquant à la fois un point de départ et un point d'arrivée. Chaque «filtre» aboutit bien sûr à un choix plus restreint pour les étapes ultérieures. Il représente également la culmination d'une multiplicité de facteurs antérieurs dont il serait inopportun d'essayer de déceler «la» cause.

Dans cette même perspective, il ne faut pas prendre cette analyse comme une tentative de «remonter aux sources» afin de repérer les coupables pour le taux moindre d'accès aux études postsecondaires. S'il faut chercher les responsables, il faut plutôt songer à une responsabilité collective. En effet, le système des écoles accuse une certaine cohérence. L'enseignement dispensé à l'élémentaire, par exemple, reflète au moins en partie l'enseignement reçu par les enseignants au postsecondaire. C'est pourquoi les priorités en matière de programmation que nous avons esquissées ici visent l'ensemble du système, et devraient intéresser autant le palier postsecondaire que les autres niveaux. On pourrait même alléguer que si les écoles arrivent à mieux préparer les élèves franco-ontariens pour les études postsecondaires, ce sera grâce aux initiatives prises par le postsecondaire.

Notes

1. Andrew S. HUGHES, «Curriculum 1980: The centralization of authority», dans J.J. BERNIER et G.S. TOMKINS (dir.), *Curriculum Canada II*, Vancouver et Québec, Center for the Study of Curriculum (University of British Columbia) et les départements de Mesure et évaluation et de Didactique (Université Laval), 1980.

2. L.G. BORDELEAU, R. LALLIER et A. LALONDE, *Les Écoles secondaires de langue française en Ontario: dix ans après*, Toronto, Ministère de l'éducation, 1980.

3. Stacy CHURCHILL, Normand FRENETTE, Gila HANNA, Yvette ROSS et Novelette SINCLAIR, *Étude de la classe et son environnement*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985; Gila HANNA, Normand FRENETTE et Stacy CHURCHILL, *La Classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes*, Vol I: *L'Étude de la classe et son environnement*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985; Normand FRENETTE, Gila HANNA et Stacy CHURCHILL, *La Classe et son environnement dans les écoles franco-ontariennes*, Vol II: *L'Enseignement de la géographie et des mathématiques dans les écoles franco-ontariennes*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985.

4. Torsten HUSÉN «Does more time in school make a difference?», dans *Saturday Review*, 29 avril 1972, p.32-35; Mark HOLMES, assisté de Richard WOLFE.

Instructional time and academic achievement, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1978; Wayne C. FREDERICK et Herbert J. WALBERG. «Learning as a function of time», dans *Journal of Educational Research*, vol. 73, no 4, 1980, pp. 183-194.

5. Rebecca BARR et Robert DREEBAN, «Instruction in classrooms», dans *Review of Educational Research*, vol. 5, 1977, p.89-162; Walter DOYLE, «Paradigms for research on teacher effectiveness», dans *Review of Educational Research* vol. 5, 1977, p.163-198.

6. A.C. KING, Communication personnelle aux auteurs.

7. Stacy CHURCHILL, Normand FRENETTE et Saeed QUAZI, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*. Tome I: *Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire*. Toronto, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985, p. 273-314.

8. *Ibid.*, p. 342).

9. *Ibid.*, p. 63-110.

10. HOLMES, *op. cit.*

11. Barak V. ROSENSHINE, «Classroom Instruction», dans N.L. GAGE (dir.), *The Psychology of Teaching Methods. Seventy-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1*, Chicago, University of Chicago Press, 1976; Barak V. ROSENSHINE et David C. BERLINER, David C. (1978), «Academic engaged time», dans *British Journal of Teacher Education*, vol 4, no 1, 1980, p.3-15.

Tableau I

TABLEAU I
Progression des classes d'âge inscrites en 9^e année
dans les écoles publiques ontariennes, selon la langue
d'enseignement¹

Date d'inscription en 9 ^e année	Langue d'inscription (fr/angl)	Pour chaque groupe de 100 étudiant(e)s inscrit(e)s en 9 ^e , le nombre qui reste par année successive					Date d'inscription en 13 ^e année
		9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e	13 ^e	
1963-64	F	100	81	30	23	6	1967-68
	A	100	90	72	63	33	
1964-65	F	100	90	74	67	35	1968-69
	A	100	90	74	67	35	
1965-66	F	100	87	31	42	19	1969-70
	A	100	90	75	69	37	
1966-67	F	100	78	56	54	27	1970-71
	A	100	93	78	72	38	
1967-68	F	100	79	64	59	26	1971-72
	A	100	93	79	74	39	
1968-69	F	100	90	75	65	29	1972-73
	A	100	93	82	72	36	
1969-70	F	100	90	74	63	26	1973-74
	A	100	103	84	70	35	
1970-71	F	100	92	76	62	23	1974-75
	A	100	94	77	61	32	
1971-72	F	100	90	75	60	21	1975-76
	A	100	91	75	62	32	
1972-73	F	100	86	72	61	21	1976-77
	A	100	89	73	62	32	
1973-74	F	100	91	77	64	21	1977-78
	A	100	89	74	62	31	
1974-75	F	100	89	80	65	20	1978-79
	A	100	92	76	64	31	
1975-76	F	100	93	79	68	20	1979-80
	A	100	91	75	65	30	
1976-77	F	100	91	81	71	21	1980-81
	A	100	91	76	65	31	
1977-78	F	100	97	85	76	24	1981-82
	A	100	93	77	68	32	
1978-79	F	100	93	87	80	25	1982-83
	A	100	94	88	79	35	

SOURCE: Tymm, 1979, Appendice B, mis à jour en utilisant les rapports statistiques du Ministère de l'éducation.

- (1) Les inscriptions par année utilisées dans ces calculs sont les décomptes annuels des inscriptions sans modification pour tenir compte de mouvements d'entrée et de sortie de l'instruction publique, des mouvements entre écoles ou classes utilisant l'anglais ou le français, ni du nombre d'élèves n'accédant pas à l'année suivante, sauf pour 1974 où les données sont réparties entre les différentes années d'études.

TABLEAU II
Proportion d'élèves inscrits selon la matière en 1981 (1972)

Cycles	francophones		anglophones	
	1981	(1972)	1981	(1972)
Cycle intermédiaire				
sciences générales	86.0	(44.5)	97.2	(68.2)
mathématiques pures	112.5	(64.1)	113.6	(87.1)
Cycle supérieur				
mathématiques pures	35.6	(41.8)	46.8	(58.2)
mathématiques appliquées	41.6	(8.6)	54.5	(15.5)
physique	17.5	(14.9)	25.0	(23.9)
chimie	16.2	(15.6)	25.6	(28.4)
biologie	9.7	(12.3)	14.9	(17.6)
13^e année				
mathématiques pures	143.8	(76.1)	185.2	(125.0)
mathématiques appliquées	8.1	(0.0)	9.2	(7.0)
physique	35.1	(22.3)	47.9	(37.9)
chimie	40.7	(30.2)	54.7	(54.9)
biologie	48.1	(45.8)	53.0	(62.7)

La minorité francophone et les programmes universitaires dans le nord-est de l'Ontario: une université inachevée

(Le Rapport Cachon)

_____ Jean-Charles Cachon

Objectifs

L'objectif initial du rapport était de développer un plan indiquant quels programmes pourraient être enseignés en français par l'Université Laurentienne et le Collège universitaire de Hearst qui, tous deux, dépendent du sénat de l'Université. Il s'agissait également d'identifier des mécanismes qui permettraient de développer de nouveaux programmes dans les disciplines scientifiques et professionnelles, et ce plus rapidement que dans le passé (par exemple, ce n'est qu'en 1983 qu'un programme de baccalauréat en commerce en français a débuté à Sudbury).

Méthode

La méthode d'analyse comprenait deux étapes.

En premier lieu, une enquête auprès des écoles secondaires françaises et bilingues de l'Ontario devait permettre de décrire leur niveau de fréquentation; enfin, les mécanismes permettant de répondre aux besoins identifiés au préalable faisaient l'objet de discussions entre le chercheur et diverses personnes tant à l'Université et au Collège qu'à l'extérieur chez les personnalités ou groupes francophones intéressés (Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Association canadienne-française de l'Ontario). L'ensemble des résultats faisait l'objet d'un rapport préliminaire en mars 1986, diffusé auprès des interlocuteurs choisis durant la phase préparatoire.

Dans un deuxième temps, le rapport final présentait l'ensemble de la démarche et une série de recommandations touchant tant aux programmes d'enseignement qu'aux mécanismes devant permettre de les développer. Le texte a été déposé au bureau du recteur à la fin d'avril 1986 et traduit en anglais en mai. Depuis, les débats ont débuté sur les modalités d'application du rapport.

En ce moment, les principales questions qu'il soulève font l'objet d'une série de réunions du Comité du bilinguisme de l'université.

Contexte

Le contexte dans lequel s'inscrit le rapport est à la fois celui de la situation de l'éducation en français en Ontario et celui de la politique gouvernementale face au bilinguisme dans la province. Ce rapport fait suite à trois études bien connues, celle de Stacy Churchill sur l'ensemble du système d'éducation, et celles des Universités d'Ottawa (Rapport Carrier) et de York sur leurs programmes en français. Dans tous les cas, la situation des Franco-Ontariens apparaît comme désastreuse au niveau universitaire. Le débat sur la question n'est pas nouveau pour les habitants du Nord ontarien, dans la mesure où le problème alimente les controverses depuis les débuts mêmes de l'Université Laurentienne. Sur ce dernier point, un rapport sur le bilinguisme à l'université depuis ses débuts précise que les premières escarmouches sur la place des francophones et leur rôle à l'Université Laurentienne datent de 1963. Plusieurs études externes, telles les rapports Cameron (1978), Bourns (1981), Anisef (1982), Paré (1982), Léger, Willis et Léger (1983), Parrott (1983) et Bovey (1984) ont, tour à tour, traité de la question de manière plus ou moins détaillée.

L'attitude politique des Franco-Ontariens a évolué au cours des dernières années. Les conflits liés à la gestion scolaire au niveau secondaire se sont peu à peu soldés par des succès (Pentanguishene). Le gouvernement de l'Ontario reconnaît peu à peu l'importance de confier à la minorité francophone le contrôle de ses ressources dans ce domaine (conseil scolaire homogène francophone à Ottawa). Enfin, l'adoption d'une loi-cadre sur les services en français (Loi 8) ouvre la voie vers le bilinguisme de la province. Parallèlement, l'élite franco-ontarienne agissante semble aujourd'hui s'entendre sur la nécessité de transposer à l'université les succès obtenus au primaire et au secondaire, d'établir un réseau interuniversitaire et, surtout, de gérer les budgets et les programmes qui en dépendent. Cependant, le contexte légal actuel oblige les universités bilingues, en tant qu'organismes autonomes, à répondre elles-mêmes au défi que leur lance la communauté franco-ontarienne éclairée. Le Rapport Cachon s'inscrit donc dans ce périmètre.

Résultats

Le Rapport Cachon peut se résumer en trois points:

1. La population étudiante potentielle dans le Nord de l'Ontario est suffisante pour pouvoir profiter de programmes de base dans les arts, les sciences sociales, les professions libérales et les sciences; la jeunesse du Nord devrait également avoir accès à des programmes scientifiques en français.

2. Les programmes complets aujourd'hui enseignés par l'Université Laurentienne jouissent d'un taux de fréquentation conforme à ce que l'on pourrait attendre en fonction du taux de participation moyen dans la région (inférieur des deux tiers environ à la moyenne provinciale). Par contre, les programmes dispensés de manière parcellaire (une année seulement, ou quelques cours au hasard de la disponibilité des professeurs) attirent trois fois moins d'étudiants que ceux offerts entièrement en français.

3. Plusieurs exemples montrent que l'autorité du sénat de l'Université Laurentienne dans la création de nouveaux programmes en français ne se traduit pas dans les faits lorsque l'administration d'un département ou d'une faculté décide qu'ils sont contraires aux intérêts de la majorité anglophone, cela dans le cadre de la rivalité constante des unités pédagogiques face à la ventilation budgétaire dans toute institution universitaire. De tels faits suggèrent que, constamment, les programmes possibles en français (et souvent ceux en existence) font les frais de luttes intestines toujours renouvelées, dans la mesure où le processus budgétaire actuel ne permet pas l'attribution d'une part du budget d'enseignement aux programmes francophones. Face à cela, le rapport suggère la création d'une entité francophone à l'université qui serait entièrement responsable de la gestion des programmes en français et des budgets afférents, et chargée non seulement de maintenir, mais aussi de développer la gamme de programmes en français à l'université.

Le débat actuel

Nul, aujourd'hui, ne semble contester l'importance du problème de sous-représentation des Franco-Ontariens à l'Université Laurentienne. La loi 8, à laquelle les universités peuvent adhérer, pourrait constituer un pas dans la démarche étagée suivie jusqu'ici. Cependant, elle ne semble pas, au lendemain de son adoption, pouvoir constituer un cadre suffisant pour fournir aux Franco-Ontariens les moyens dont ils ont besoin pour développer des programmes universitaires répondant aux besoins de la société. En conséquence, le conseil des gouverneurs déterminera le degré de responsabilité à confier aux universitaires franco-ontariens pour qu'ils puissent mener leur tâche à terme.

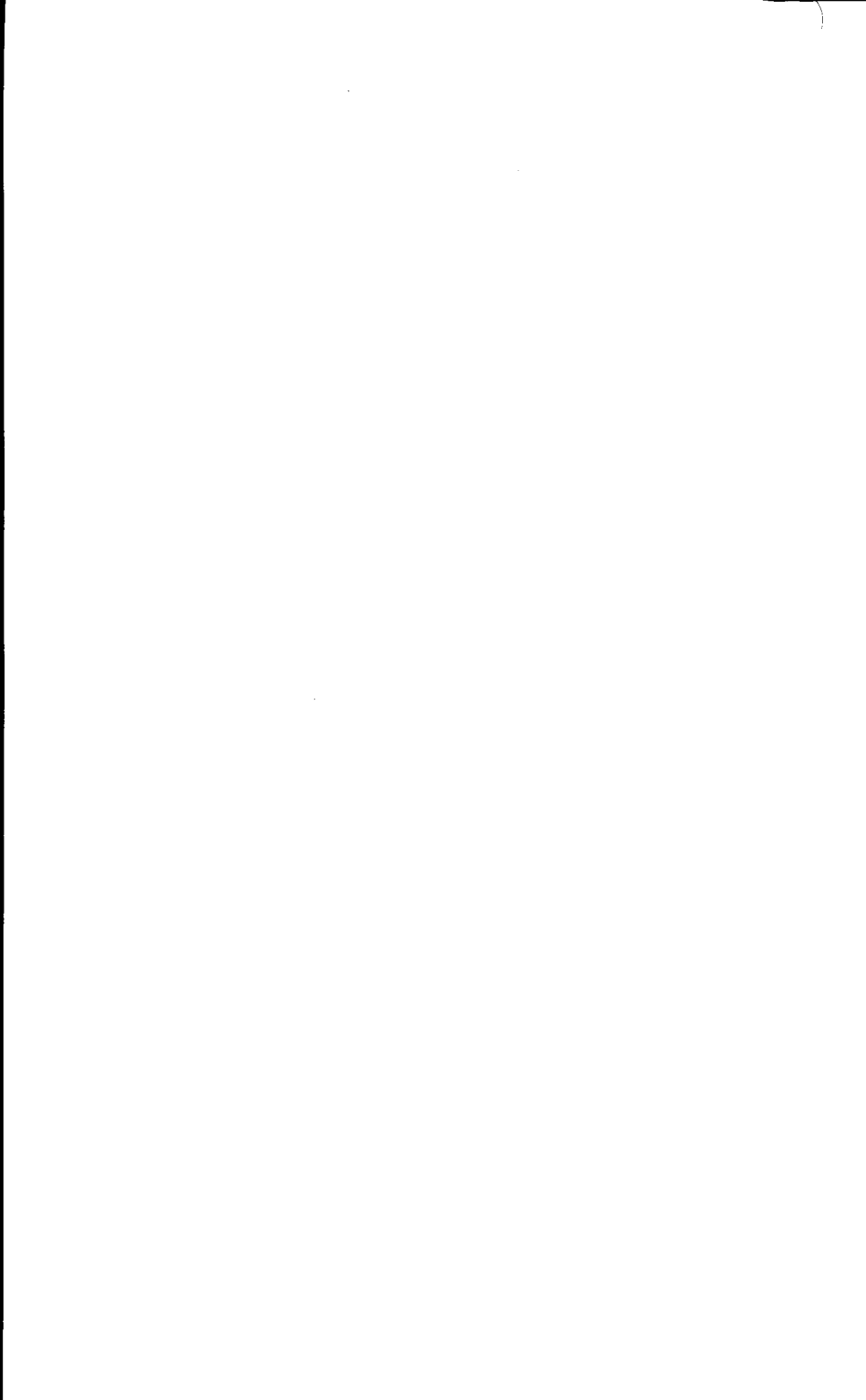
Conclusion

Le Rapport Cachon n'a, en dernière analyse, fait que confirmer les impressions malheureusement pessimistes partagées par plusieurs au sujet de la réponse donnée par l'Université Laurentienne aux besoins d'éducation des Franco-Ontariens du nord-est de l'Ontario. Il n'a, également, que repris des solutions déjà proposées plusieurs années auparavant: contrôle budgétaire, contrôle des programmes. Le résultat le plus positif obtenu jusqu'ici est, semble-t-il, d'avoir replacé l'Université Laurentienne à l'avant-garde du débat sur l'éducation universitaire en français en Ontario, ainsi que d'avoir suscité, à l'intérieur de l'institution, une réaction qui ne saurait aboutir qu'à un progrès sur la situation actuelle.

Seule institution universitaire francophone financièrement autonome en Ontario, le Collège universitaire de Hearst pourrait, advenant la possibilité de prendre une place de taille dans une chambre sénatoriale francophone, axer plus facilement son développement vers des programmes utilisant l'enseignement à distance. À l'heure actuelle, les mécanismes de prise de décision laissent à des instances anglophones le pouvoir d'approuver ou de rejeter les projets d'expansion des programmes en français et obligent la minorité à se plier à des méandres de procédures décourageant toute initiative.

Bibliographie

- ANISEF *et al.*, *Is the Die Cast?*, Toronto, MCU, 1982.
- BOURNS, A.N., *A Proposal for structural change in the University system in Northeastern Ontario*, Toronto, OCUA, 1981.
- BOVEY, E.C. *et al.*, *Les Universités de l'Ontario: options pour l'avenir*, Toronto, 1984.
- CACHON, J.-C., *Étude stratégique sur les services d'éducation universitaire en français dans le nord-est de l'Ontario*, Sudbury, Université Laurentienne de Sudbury, 1986.
- CAMERON, D.M. *The Northern Dilemma*, Toronto, Ontario Economic Council, 1978.
- CARRIER, D. *et al.* *L'Université d'Ottawa et la francophonie ontarienne*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1985.
- CHURCHILL, S. *et al.*, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens: Le diagnostic d'un système d'éducation*, 2 tomes, Toronto, CÉFO, 1985.
- DENNIE, D., *Historique du bilinguisme à l'Université Laurentienne: [de] 1960 à 1985*, Sudbury, Université Laurentienne de Sudbury, 1986, 33p. + 146p.
- LÉGER, E. *et al.*, *Rapport final: Enquête de l'ACPU et de l'UAPUO sur le Collège universitaire de Hearst*, Ottawa, Association canadienne des professeurs d'université, 1983.
- PARÉ, J., *Évaluation de la viabilité à long terme du Collège universitaire de Hearst*, Toronto, MCU, 1982.
- PARROTT, H., *Rapport sur la restructuration du système universitaire dans le nord-est de l'Ontario*, Toronto, 1983.



Historique du bilinguisme à l'Université Laurentienne

(Le *Rapport Dennie*)

Donald Dennie

Le rapport sur le bilinguisme à l'Université Laurentienne, préparé pour le bureau du recteur de l'Université Laurentienne en 1985, retrace les étapes principales de l'histoire du bilinguisme au cours des vingt-cinq premières années de l'institution.

L'auteur a étudié les procès-verbaux des réunions du conseil des gouverneurs, du sénat et des divers comités responsables du bilinguisme ainsi que les nombreux rapports publiés depuis vingt-cinq ans afin de reconstruire les étapes, découvrir les thèmes et reconnaître les pratiques et les conceptions du bilinguisme pratiqué à la Laurentienne depuis 1960.

Dès les débuts de l'institution, la définition du bilinguisme s'est avérée problématique car la loi constituant la Laurentienne mentionne seulement que l'université est une «non-denominational bilingual institution» qui a les pouvoirs d'établir et de maintenir, en français et en anglais, des facultés, des écoles, des instituts et des départements tels que déterminé par le conseil des gouverneurs.

En 1965, ce conseil des gouverneurs se demande si la Laurentienne remplit véritablement son rôle d'institution bilingue. Il décide alors d'établir un comité pour étudier la question et faire des recommandations afin d'améliorer la situation. En 1970, le sénat nomme des membres à ce comité sur le bilinguisme et le biculturalisme. C'est un débat pour la plupart à voix unique car les documents et les rapports ne font souvent état que des revendications des francophones. C'est au cours de la décennie 1970 qu'ont lieu les grands débats dont se dégagent les thèmes suivants.

1 — Un espace

Les francophones revendiquent depuis plus de quinze ans un lieu de rencontre, que ce soit à des fins pédagogiques, culturelles ou sociales. En 1971, le rapport Hagey (dont le mandat était d'étudier les structures universitaires) recommande l'établissement d'un collège français au sein de la Laurentienne. Le conseil des gouverneurs se prononce contre un tel collège, lequel, dit-il,

mènerait au génocide et annulerait tous les efforts faits depuis dix ans pour rendre la Laurentienne véritablement bilingue. Plus tôt en 1970, le comité du bilinguisme et du biculturalisme avait établi la Maison française dont le but était de coordonner les activités socio-culturelles en langue française. De nombreux documents sont publiés à cette époque pour définir davantage le concept de Maison française mais cette dernière demeure toujours en plan. L'Entre-Deux et les bureaux de l'Association des étudiants francophones (AEF) sont nés de ces revendications.

2 — Les structures de décisions

Depuis quinze ans également, plusieurs comités recommandent des changements dans la prise de décisions à la Laurentienne afin d'accorder plus d'autonomie aux francophones. En 1971, le comité des citoyens de l'ACFO propose l'établissement de deux sections indépendantes à l'intérieur de l'Université «au point de vue académique, administratif et des services, chaque section ayant son propre budget autonome».

En 1973, le congrès Franco-Parole, auquel participent des francophones de la communauté universitaire et sudburoise dans le but d'étudier le fait français à la Laurentienne, recommande aussi une administration indépendante francophone et autonome. En 1983, le comité Parrott (un autre des nombreux comités établis depuis vingt-cinq ans pour étudier les structures du système laurentien) reçoit un mémoire de la part d'un groupe qui représente la communauté franco-ontarienne du nord-est de l'Ontario. Ce mémoire demande l'implantation d'une université unilingue française en Ontario. Comme mesure intérimaire, ce mémoire demande une présence francophone paritaire dans les organismes décisionnels de la Laurentienne, y compris un sénat bicaméral.

En réponse à ces revendications de 1973, le sénat a établi le Comité des affaires francophones (CAF) en 1973, et, en 1978, le Conseil de l'enseignement en français (CEF). Les rapports des divers comités gouvernementaux ainsi que les instances administratives de la Laurentienne n'ont pas accepté, jusqu'à présent, d'accorder des structures autonomes.

3 — Le personnel bilingue

Depuis le début de ce débat sur le bilinguisme, de nombreux comités ont émis des recommandations pour rendre le personnel de la Laurentienne véritablement bilingue.

Le comité de planification de l'Université soumet plusieurs recommandations, en 1972, afin que les professeurs, le personnel

de soutien et les administrateurs aient un niveau minimum de bilinguisme. En ce qui a trait aux administrateurs qui doivent transiger avec le public, le comité recommande qu'ils soient tenus d'atteindre un niveau de bilinguisme intégral. C'est le sénat de la Laurentienne, toutefois, qui a proposé les mesures les plus fondamentales. En 1974, le sénat a adopté une résolution à l'effet que «les postes suivants soient désignés comme exigeant le bilinguisme intégral: le recteur, les vice-recteurs, le secrétaire du conseil des gouverneurs, le principal du Collège universitaire, le directeur des affaires culturelles, le traducteur, les doyens, le conservateur de la bibliothèque, le directeur du Centre d'éducation permanente, le directeur de la santé, le directeur des études supérieures, le directeur de l'orientation, le directeur des résidences pour étudiants célibataires, le contrôleur financier, le chef de sécurité, le surintendant général, le secrétaire général, le directeur de l'informatique, le directeur du personnel et des services, le directeur de la librairie, l'adjoint du directeur du personnel, les responsables du comptoir postal, du téléphone, de l'imprimerie, les préposés à l'admission et les officiers de liaison.» Malgré cette résolution, les détenteurs de ces postes sont toujours, treize ans plus tard, majoritairement unilingues anglais. Le comité du bilinguisme a aussi recommandé à maintes reprises que le personnel de la Laurentienne soit plus bilingue.

4 — Les programmes et les cours

Tous les comités qui ont étudié le bilinguisme ont fortement recommandé l'amélioration des programmes et des cours en français afin de pouvoir attirer un corps étudiant francophone plus imposant. Certains ont suggéré de recruter d'abord plus d'étudiants francophones avant d'augmenter le nombre de programmes et de cours. D'autres par contre ont recommandé de meilleurs programmes et cours afin de pouvoir attirer plus d'étudiants de langue française.

Après avoir retracé l'historique des événements et des thèmes principaux, le rapport sur le bilinguisme analyse les diverses pratiques et conceptions du bilinguisme à la Laurentienne. Elles sont au nombre de quatre: impérialiste, nationaliste, libérale et sociale. Depuis quinze ans, ce sont les pratiques et les conceptions nationalistes et libérales qui s'affrontent. Aux demandes de reconnaître aux francophones une autonomie comme collectivité, l'Université a toujours répondu par des solutions de bilinguisme individuel et institutionnel, c'est-à-dire en améliorant les services bilingues aux individus ainsi que les programmes et les cours en français. Ces

pratiques et ces conceptions reflètent l'asymétrie des pouvoirs entre francophones et anglophones à la Laurentienne.

Conclusion

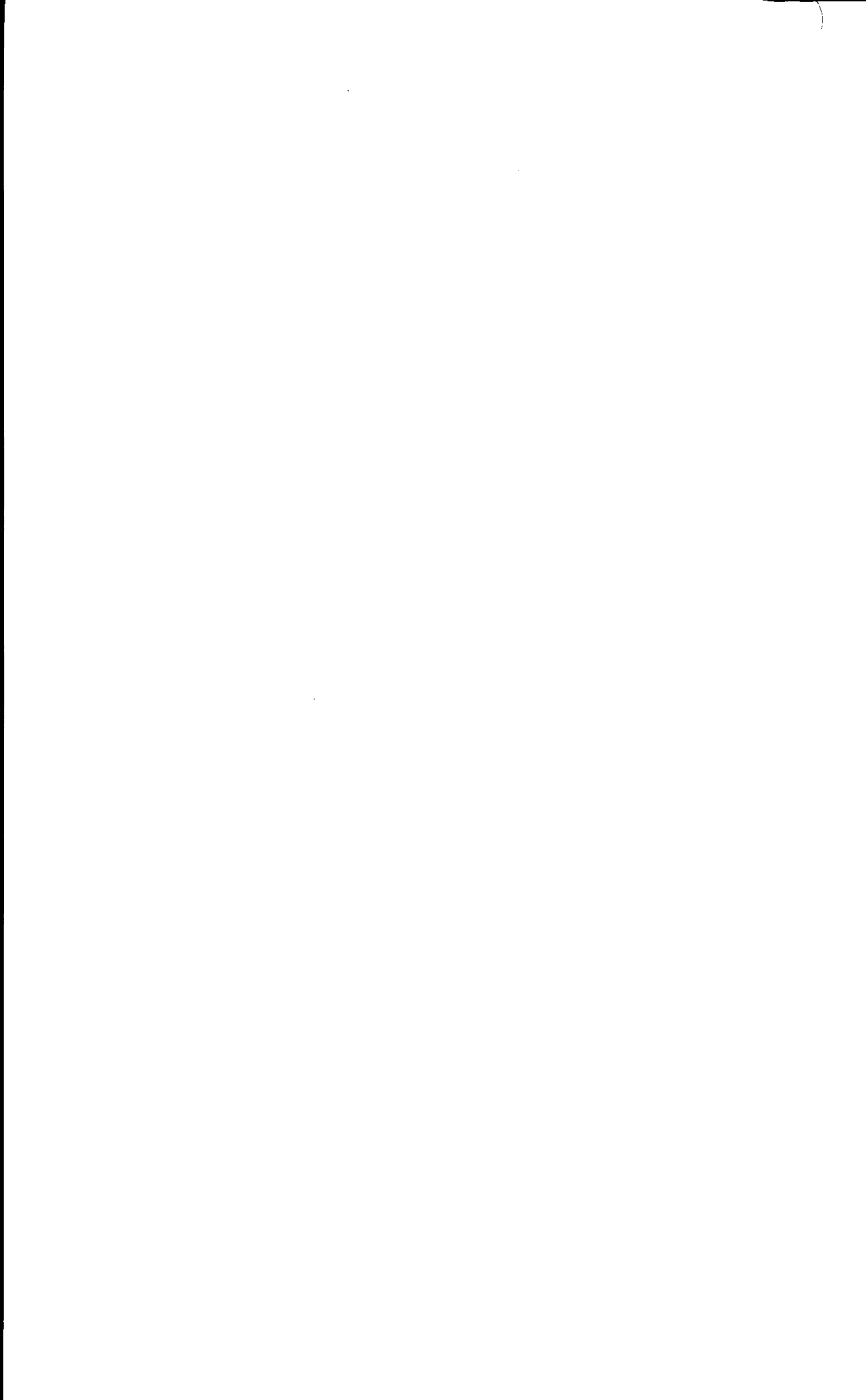
Le rapport conclut que le bilinguisme est toujours un «problème» à la Laurentienne malgré que de nombreux comités aient étudié la question et recommandé d'innombrables solutions. Le rapport indique que la Laurentienne devrait, après vingt-cinq ans, prendre des mesures pour améliorer les mécanismes de prise de décisions, appliquer les normes de bilinguisme aux postes désignés et créer un milieu de langue française afin de donner suite aux nombreuses revendications des francophones et, ainsi, de corriger la situation.

Le rapport contient en annexe tous les documents importants qui ont marqué ce débat sur le bilinguisme de 1960 à 1985.

Référence bibliographique

DENNIE, Donald, *Historique du bilinguisme à l'Université Laurentienne: [de] 1960 à 1985*. Sudbury, Université Laurentienne, 1985, 33p. + 146p.

COMPTES RENDUS



GERMAIN, Doric, POISON, Sudbury, Prise de Parole, 1985, 172p.

Ce n'est pas un hasard que le titre du troisième ouvrage de Doric Germain rime avec «boisson», car la toxicomanie est au cœur des problèmes vécus par une famille franco-ontarienne pendant les décennies 1950 et 1960. Un ancien boxeur beauceron devenu bûcheron, Gédéon Richard, et son épouse, Annette, viennent s'établir sur une terre au fond d'une «concession» dans la région de Hearst. Le roman s'ouvre avec la naissance de leur troisième enfant, une fille nommée Andréanne. Les treize chapitres suivants se déroulent selon une perspective linéaire et portent sur l'enfance, l'adolescence et l'arrivée à l'âge adulte d'Andréanne Richard.

Le père «prenait un coup»: c'était son remède infallible contre les déceptions, les maladies et autres calamités «que le ciel semblait se plaire à faire pleuvoir sur lui». Il se comporte comme une brute devant sa famille, jusqu'au jour où un accident de travail l'oblige à vendre sa terre et à aller vivre en ville avec sa famille. À l'école, Andréanne éprouve de la difficulté: on la surnomme «la colone». À la suite du décès de son père, elle prend la résolution de ne pas tomber dans le même piège (l'alcool). À quatorze ans, elle travaille comme laveuse de vaisselle dans un restaurant, tout en poursuivant ses études. Petit à petit, elle s'initie à la boisson forte, surtout pendant des soirées dansantes. Son jeune frère est arrêté pour trafic de drogues. Graduellement une attitude négative s'installe dans la famille. Andréanne découvre dans un verre de rhum une consolation aux malheurs de son existence et une solution à son complexe d'infériorité. À seize ans, elle fume de la marijuana, elle fréquente un jeune étudiant, puis elle devient enceinte. Entre temps, elle décroche un autre emploi, celui de serveuse dans un hôtel. Lors de la naissance de son enfant, une petite fille malade et rachitique, elle tente, mais sans succès, de tenir ménage avec le père de l'enfant. Elle se rabat sur des médicaments de toutes sortes, créant un tel état de dépendance physique et psychique qu'elle doit avoir recours à des vols à l'étalage pour subvenir à ses besoins. Elle est hospitalisée à quelques reprises et finit par admettre qu'elle est atteinte d'alcoolisme chronique. Aidée par un autre alcoolique, elle finit par comprendre qu'elle doit reprendre sa vie en main. Un nouvel emploi dans une garderie servira de tremplin à sa nouvelle vie. À vingt ans, avec sa toxicomanie derrière elle, Andréanne se sent maintenant prête à affronter l'avenir. Tout est bien qui finit bien...

L'intérêt de cette intrigue centrée sur les problèmes d'intoxication ne passera probablement pas inaperçu chez les toxicologues, qui y verront un cas clinique. Au fait, s'agit-il véritablement d'un roman? Quelle pourrait être la part de fiction ou d'invention dans cette histoire de la famille Richard? Curieusement, l'étiquette «roman» apparaissant sur la couverture du livre ne figure pas sur la page-titre. Dans ce récit linéaire de la vie d'Andréanne Richard, l'auteur multiplie les interventions de son narrateur omniscient pour rappeler aux lecteurs qu'il se dissocie du comportement des personnes qu'il décrit: «J'ai un peu l'impression que je raconte tout à l'envers et que je ne rends pas justice à certains personnages», déclare-t-il dès les premières pages. Ce narrateur finit par avoir des allures de «travailleur social» qui scrute froidement les moindres détails de la vie intime de ses «sujets». Il reproduit aussi fidèlement que possible l'allure et la parole des gens en respectant leur vocabulaire, syntaxe et orthographe. À d'autres moments, le narrateur se dédouble en philosophe pour justifier la conduite des personnages: «Les événements ne sont en eux-mêmes ni agréables ni désagréables, c'est nous qui les faisons tels par notre façon de les accueillir. En ce sens, on peut dire que chacun est l'auteur de son propre bonheur ou de son propre malheur». Cette attitude prévaut à presque chaque page de ce sombre récit.

Poison demeure un réquisitoire contre une société qui n'entend pas le cri de détresse d'une Andréanne Richard. Doric Germain met en scène une innocente, emportée par le courant. Cette fille ou cette femme incarne tout de même les valeurs morales de son entourage. Un peu comme le romancier anglais Charles Dickens l'avait fait au siècle dernier (surtout dans son roman *Hard Times*, 1854). Germain se sert de son protagoniste pour analyser les répercussions de problèmes sociaux sur des gens «ordinaires». Cependant, contrairement à Dickens, qui avouait un penchant pour la caricature, l'auteur de *Poison* campe ses personnages dans un décor des plus vraisemblables. Cette approche réaliste en fait une contribution importante à la «littérature» sur la toxicomanie. *Poison* pourrait bien faire partie des lectures obligatoires pour les membres des A.A.

Kenneth Landry
Université Laval

LECLERC, Jacques, *Langue et société*, Laval, Mondia, 1986, 530p.

Langue et société présente une vaste synthèse des langues, de leur évolution et de leurs rapports de force, voire des guerres que se livrent celles qui coexistent. Dans son ouvrage, Jacques Leclerc adopte une vision spatio-temporelle et universaliste, afin de fournir des points de comparaison puis de mieux faire apprécier la situation linguistique des francophones au Québec et aussi ailleurs au Canada. En effet, l'auteur consacre environ vingt pour cent des pages de son ouvrage à la question linguistique du Québec et à celle du Canada dans son ensemble. Mentionnons ici pour les lecteurs de l'Ontario que l'ouvrage fait état, entre autres, du sort réservé au français dans leur province: nous y reviendrons dans l'examen du contenu des différentes parties de l'ouvrage. L'auteur se livre donc à l'analyse de quelque 6 000 langues et 170 États. Ainsi, dans un même ouvrage, le lecteur dispose de données permettant une comparaison des situations linguistiques des plus variées prévalant dans le monde.

L'ouvrage comprend huit parties, les sept premières se terminant par un sommaire des faits saillants à retenir et par une bibliographie se rapportant à son contenu, puis la huitième partie regroupant un ensemble d'activités pédagogiques. L'auteur recourt à l'usage de tableaux, de statistiques et de cartes géographiques, afin de bien faire saisir le contenu de ses propos.

La première partie est intitulée *L'univers de la communication*. Elle porte essentiellement sur les systèmes de communication linguistique et non linguistique, puis sur les problèmes reliés à leur fonctionnement efficace.

La deuxième partie, *La langue: une réalité instrumentale et sociale*, expose les liens qui existent entre la langue et la société. L'auteur aborde dès lors la question des forces externes auxquelles la langue se soumet, qu'elles soient sociales, économiques ou politiques, d'où il tire la conclusion que, règle générale, c'est la loi du plus fort qui l'emporte toujours.

La troisième partie portant sur *Les langues du monde* expose la question de l'importance numérique des langues, leur classification par famille et leur répartition géographique.

C'est dans la quatrième partie que l'auteur se penche sur ce qu'il nomme *La guerre des langues*, car «Entre les langues, l'état normal, c'est la guerre» (p. 200). Il y soulève les problèmes issus du bilinguisme et du multilinguisme. Il y aborde également la lutte pour la dominance, les facteurs de la vitalité d'une langue, le rôle de

l'État, la pathologie linguistique et le réveil des minorités. Enfin l'auteur propose un essai de futurologie en ce qui a trait aux langues des pays industrialisés et du tiers monde, à savoir quelles sont les langues qui sont appelées à survivre.

La cinquième partie, *L'aménagement des langues*, est consacrée à l'analyse d'une quarantaine de politiques linguistiques d'États différents. L'auteur nous fait découvrir les multiples solutions adoptées par les gouvernements afin de résoudre les conflits d'ordre linguistique: par exemple, la non-intervention, le bilinguisme officiel, les politiques d'assimilation, les solutions personnelles, territoriales et linguistiques, etc. L'auteur concrétise davantage son exposé des diverses politiques adoptées par les gouvernements en fournissant au lecteur des exemples de pays ou de provinces où l'on peut observer une solution donnée. C'est ainsi que l'auteur citera l'Ontario parmi ses exemples, lorsqu'il exposera le statut juridique différencié. Dans sa définition de ce statut, l'auteur écrit: «Bien que certaines langues minoritaires ne soient pas reconnues comme langues officielles à l'intérieur d'un État, elles se voient parfois accorder une protection particulière. Cela se produit quand l'État régleme l'utilisation des langues minoritaires dans certains secteurs comme l'enseignement, l'administration, les tribunaux ou les médias, dans le but de protéger une minorité nationale sur la base de droits personnels inégaux. Dans ce cas, l'État ne prétend pas accorder l'égalité: il concède simplement un statut juridique différencié, donc inégal par rapport à la majorité» (p. 246).

La sixième partie s'intitule *La variation linguistique dans les sociétés monolingues*. L'auteur présente les questions de la norme et des variétés linguistiques: il démontre que, même si tous les usages se valent sur le plan linguistique, ils ne se valent pas sur le plan social. C'est ainsi que les rapports de force s'installent pour promouvoir une variété de langue donnée.

La septième partie, *Les langues et leur évolution*, s'intéresse à la langue française et à son histoire. Dans le dernier chapitre de cette partie, l'auteur traite de la question linguistique au Québec, afin d'en faire comprendre les fondements historiques et sociologiques.

La huitième partie intitulée *Activités* propose des moyens pédagogiques susceptibles de favoriser l'assimilation des connaissances présentées, puis de stimuler le jugement critique. En effet, Jacques Leclerc cherche à éveiller et à développer la conscience linguistique de l'élève.

Dans son approche de conscientisation des individus à l'endroit de leur langue maternelle, l'auteur n'hésite pas à prendre position, à exprimer ses convictions profondes et à ébranler certaines positions établies au sujet des rapports entre les langues en contact. Dans l'avant-propos, il nous livre les réflexions suivantes: «j'ai dû me rendre à l'évidence que, dans le domaine des langues en contact, l'harmonie se révèle difficile, presque irréalisable; l'état normal entre les langues semble être la guerre, où la raison du plus fort est la meilleure. (...) On perd ses illusions quand on constate jusqu'à quel point les notions d'égalité, de justice et de droits des minorités sont élastiques: quand on découvre comment les divers gouvernants du monde, des superpuissances aux micro-États du Pacifique, règlent les conflits linguistiques et scellent le destin des langues comme celui des peuples. En somme, force est de constater que la «protection linguistique» ne constitue jamais un cadeau offert à une minorité et que l'aménagement des langues vise avant tout à assurer la promotion des langues dominantes dont la survie est, pour un temps, garantie: les exceptions sont malheureusement rarissimes.»

L'auteur de la préface, Michel Plourde, est d'avis que la conscientisation linguistique constitue une priorité de notre système d'éducation. Lors de la deuxième réunion du Haut Conseil de la Francophonie tenue récemment à Paris, la nécessité d'une conscientisation linguistique accrue chez les jeunes des pays francophones a

été mise en relief, écrit-il. Or, le développement de cette conscience linguistique paraît s'imposer auprès des Franco-Ontariens chez qui l'on enregistrait un taux d'assimilation de 30% lors du recensement de 1981.

Langue et société répond à un authentique besoin: nous le recommandons vivement à tous les éducateurs des niveaux secondaire, collégial et universitaire. En particulier, les formateurs d'étudiants-maîtres se destinant à l'enseignement auprès d'élèves de langue maternelle française en milieu minoritaire y trouveront les bases d'un cours, portant sur la langue et la société, qui, selon nous, s'imposerait.

En somme, un ouvrage des plus captivant dans lequel l'auteur défend la langue française avec passion et originalité.

Claire Beauchemin
Université Laurentienne

ROY, Lucille, *L'Appassionata*, Sudbury, Prise de Parole, 1985, 188p.

Le deuxième roman de Lucille Roy, *L'Appassionata*, épouse la forme d'un journal intime, non daté, écrit tantôt à la première, tantôt à la troisième personne, comme pour mieux traduire le profond désarroi de Rachel Legendre, l'héroïne, une jeune musicienne qui se cherche à travers son art et quelques insatisfaisantes aventures amoureuses.

Musicienne de grande renommée, acclamée par les foules de plus en plus nombreuses et enthousiastes qui se pressent pour assister à ses concerts, Rachel Legendre éprouve une profonde lassitude à côté de son mari, Jean Laberge, qu'elle a pourtant aimé passionnément dès sa première rencontre, alors qu'elle avait à peine dix-huit ans. Les années ont passé et l'amour s'est éteint petit à petit. Son mari, taciturne et sans ambition, lui pèse de plus en plus, sans cesse absorbé par la mécanique abstraite et presque absurde (du moins pour elle) des chiffres qui l'ont, en quelque sorte, déshumanisé. Surtout depuis les ravages de la crise économique qui a miné sa confiance dans la crainte incessante de perdre son emploi, et depuis le suicide de son directeur immédiat qui crée en lui le vide et la douleur. La routine du couple est désormais perturbée, une page est désormais tournée: la vie ne sera jamais plus pareille. Le silence s'installe entre les deux êtres devenus étrangers l'un à l'autre. Lui s'abandonne à l'alcool et brise pour toujours tout lien en violant celle qu'il aime encore. Quant à Rachel, elle se réfugie avec son secret — un enfant qui remue dans ses entrailles — dans les bras de Pierre, un peintre de sept ans son cadet — il a vingt-cinq ans — qui, dans le chalet que lui a légué sa mère qu'il n'a pas connue, l'aime «non comme un être qu'on désire conquérir et posséder, mais comme la clé même de son art» (p.37). Avec lui, elle connaît quelques instants d'apaisement jusqu'au jour où, après avoir fui définitivement son mari, du moins le croit-elle, elle accepte de poser nue pour lui. Mais Pierre se rend alors compte qu'elle est enceinte de celui qu'elle a quitté depuis quelques mois. Tout craque: Pierre s'enfuit dans son île, de l'autre côté du lac que domine le chalet, comme à l'autre bout du monde. Rachel, elle, se réfugie dans les bras d'Annette Dufour, une admiratrice assidue de sa musique qui voudrait bien la conquérir. Même si elle se donne à elle, Rachel n'en continue pas moins d'aimer Jean, le père de l'enfant qu'elle porte. Elle décide donc de revenir à Montréal, auprès de lui. Mais il est déjà trop tard. Ridiculisé par son patron et abandonné des siens, Jean s'est donné la mort. Même si, à compter du 30 juillet 1981, un vide s'est créé

dans la mémoire de Rachel, même si un trou béant s'est creusé en elle qu'elle ne peut plus combler, même si elle ne peut plus écrire parce que tous les mots en elle se sont tus et qu'elle est obsédée par la hantise de la page blanche. Rachel peut encore espérer: il lui reste et sa musique, qu'elle crée avec fougue et qui l'habite entièrement, et son enfant, «fasciné par maints sons merveilleux et uniques (...) qui l'écoutait comme si sa vie en dépendait» (p.188). *L'Appassionata* est née, car Rachel a retrouvé goût à la vie par son enfant et par son art.

Cette recherche de l'absolu, Rachel la revit à l'aide de son journal intime qui lui permet de fixer, par petites tranches bien découpées et savamment dosées, sans verbiage toutefois, les différentes étapes de sa longue libération. Ces souvenirs, elle les évoque sans ordre chronologique, au fur et à mesure qu'ils remontent en elle, alors qu'elle fuit, seule avec son angoisse et son secret, vers le chalet de Pierre dans les Laurentides.

Une telle structure narratrice n'a toutefois rien de rébarbatif, il faut le dire, et ne laisse pas le lecteur désespéré, comme se plaisent à le faire certains romans modernes où l'intrigue n'a souvent plus rien de captivant, d'intéressant. Sans être un grand roman, *L'Appassionata* a le mérite de faire vivre sous nos yeux la crise d'un couple qui se cherche sans nécessairement se détruire et de nous faire participer à la lente remontée d'une femme encore jeune qui décide de se reprendre en main et de vivre enfin sa vie. Pleinement. En regardant vers l'avenir.

L'Appassionata est certes une belle réussite de Lucille Roy, une jeune auteure originaire de Thunder-Bay mais Montréalaise d'adoption, qui mérite, à coup sûr, de nombreux lecteurs. Car, en plus d'avoir des choses à dire, elle sait comment les dire, dans une langue impeccable et dans un style tout à fait agréable, pour ne pas dire charmant.

Aurélien Boivin
Université Laval

SYLVESTRE, Paul-François, *Obéissance ou résistance*, Montréal, Bellarmin, 1986, 150p.

Ce dernier livre du chroniqueur historique et littéraire de l'Ontario français, Paul-François Sylvestre, passe assez bien comme récit historique mais, comme roman, laisse un peu à désirer.

L'auteur a bien choisi et décrit le cadre de son intrigue: la région du Sud-Ouest, de Windsor, ou Ford-City, dans les années de 1912 à 1918, à l'époque de l'odieux Règlement XVII (1912-1927). Il nous présente une foule de détails historiques précis qui illustrent bien le bouleversement et les moeurs de l'époque. Les thèmes du nationalisme canadien-français, de résistance à l'assimilation et de catholicisme ardent ne manquent pas de fasciner. Le plan du récit peint très exactement la suite chronologique des événements de ces années noires.

Mais voilà la faiblesse principale du livre en tant que roman: la narration colle tellement aux faits qu'elle ne réussit pas à se détacher suffisamment de la réalité historique pour nous introduire dans la vie des personnages. Ainsi, les actions des personnages semblent se conformer aux exigences de la trame historique plutôt que de la côtoyer. Le résultat: les trois personnages principaux de la famille Saint-Louis, Edmond, Élisabeth et Jérémie, nous ne les connaissons que superficiellement, d'une façon qui, contre la toile de fond nationaliste de l'intrigue, évoque le style de Lionel Groulx.

Les événements du roman n'en sont pas moins saisissants. La «Bataille de Ford City», par exemple, où les paroissiens francophones rebelles tentent de contrecarrer leur nouveau curé, l'abbé Laurendeau, connu pour sa soumission aux directives assimilatrices de l'épiscopat anglo-ontarien, et se font repousser par des soldats, constitue un des moments émouvants du récit.

Pourtant le romancier se montre assez avare quant au détail de cette scène qu'il décrit tout simplement ainsi:

Edmond Saint-Louis... était du nombre des gardiens, lorsque l'escouade militaire s'était approchée du presbytère, accompagnée du maire et de l'abbé Laurendeau. Le premier avait lu l'acte d'émeute et le second s'était ensuite frayé un chemin escorté par les forces de l'ordre qui dispersaient les rebelles à coups de matraque. Certains furent blessés grièvement et le curé ne se fit pas de scrupules pour marcher dans le sang de ses paroissiens. (p.56)

Une telle scène sanglante aurait certainement pu être exploitée davantage.

Pareillement, même si l'antagonisme principal se joue entre Mgr Fallon, l'évêque de London voué à faire disparaître la langue française de l'Ontario, et les Franco-Ontariens de Ford-City, l'auteur ne nous décrit jamais l'évêque, seulement ses actions qui semblent se passer très loin du champ de bataille.

Paul-François Sylvestre nous raconte l'histoire, nous la raconte même très bien, mais il ne nous la fait pas voir. La narration se concentre beaucoup sur les faits et néglige les images.

L'écrivain, qui en est à sa douzième publication, fait valoir sa bonne plume: aucun reproche à lui faire de ce côté-là. La plupart des dialogues se lisent bien, même si certains, enflés par la ferveur patriotique, paraissent exagérés. D'ailleurs l'auteur nous fait une mise en garde à cet effet dans sa préface en nous indiquant que les propos de ses personnages sont inspirés des comptes rendus parus dans les journaux de l'époque. Aussi, l'écrivain prend, de toute évidence, un certain plaisir à décrire les paysages de sa région natale:

Leurs champs de blé se rejoignaient et formaient une mer de vagues dorés. Chaque été, ce doux paysage unissait pour ainsi dire les deux familles (...). (p.13)

Somme toute, *Obéissance ou résistance* demeure un bon récit qui renseigne bien le lecteur sur les hauts faits d'un moment important de l'histoire franco-ontarienne. Toutefois, ces pages ne font pas revivre l'époque autant qu'elles le pourraient et elles laissent le lecteur plus instruit que divertie.

Daniel Marchildon
Ottawa

VILLENEUVE, Jocelyne, *Feuilles volantes*, Poèmes haïkai, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1985, 64p.

Feuilles volantes est le deuxième recueil de poèmes haïkai de l'auteure sud-buroise Jocelyne Villeneuve qui a, par ailleurs, plusieurs autres livres à son actif. Le haïkai est une forme d'origine japonaise, au rythme télégraphique (trois vers: court, long, court). Les premiers artisans du haïkai en langue française respectaient la métrique de 5-7-5 syllabes, mais ce type de rigueur formelle cadrerait mal avec la

fonction de cette poésie. Il s'agit, effectivement, de saisir le mouvement constant des forces naturelles en peu de mots, selon une organisation rythmique fluide mais limitée. Toute la connaissance du haïjin (poète), toutes ses perceptions tactiles et toute sa présence émotive imprègnent l'articulation, dont le but est d'émouvoir le lecteur et de soulever en lui une intuition spirituelle de ce qui est.

Si le printemps, avec ses espoirs de l'été, était au centre de La Saison des papillons, dans *Feuilles volantes* c'est l'automne qui s'annonce, qui brille brièvement puis menace. Selon les éditions Naaman:

À la recherche de l'instant présent et en réponse au défi d'en cerner la perception, l'auteur accumule une foule d'images et de sensations aptes à créer chez le lecteur l'expérience «de l'été qui s'achève», «des volets qui se ferment» (...).

C'est ce que réalise pleinement Jocelyne Villeneuve car, quand le lecteur aura apprécié le pouvoir d'expansion de ces miniatures, aura saisi la complexité des réseaux textuels, il ne pourra s'empêcher de reconnaître la nature et les saisons d'ici, transformées et reconnaissables à la fois sous la plume du poète.

Dans la plupart des poèmes, la relation entre le poète et la nature est dynamique: il n'est pas question d'«états d'âme», mais bien de moments fugaces scintillants. En témoigne «Départ»:

Silhouette lointaine.
Triste, l'âpre appel du huart
se faufile entre nous.

Dans «Les quenouilles», Villeneuve fait un clin d'oeil au lecteur, où les points d'exclamation du premier vers représentent visuellement les quenouilles du titre, aussi bien que la réaction émotive du poète:

L'été est fini
Points d'exclamation
dans les marécages.

Évidemment, chaque élément doit être significatif dans des textes si brefs. Il en va ainsi pour le titre, qui joue un rôle important, parfois inattendu. Dans «Analphabète», par exemple, il établit un rapport oblique avec le poème:

Oh! ne pas savoir lire
les nombreux signes avant-coureurs
de l'hiver qui approche

Ailleurs, il renvoie à la compréhension humaine des cycles naturels, de l'écosystème, ajoutant une dimension littéralement métaphysique:

RECYCLAGE
Au creux de la forêt...
Une feuille rejoint le fouillis
des automnes passés.

De l'équinoxe d'automne jusqu'au solstice d'hiver, le recueil constitue une espèce de journal de bord, une série de dessins en mots, une chronologie de fleurs qui se fanent, d'érables qui rougissent, d'oiseaux migrateurs, de feuilles qui tombent, de glace qui prend. Et dans tout ce mouvement, même le point final du poète n'en est pas un, puisque l'écriture, telle la nature, embrasse les forces opposées, les contradictions apparentes pour se dévoiler pleinement:

LA PAGE BLANCHE
Ma plume a gratté
jusqu'à la franche lumière
un texte brumeux.

Ce bref compte rendu avec ses quelques citations peut démontrer que l'auteur de *Feuilles volantes* n'est pas esclave d'une forme poétique imposée de l'extérieur mais l'adapte bien à la langue française, à sa propre sensibilité ainsi qu'à son objet immédiat, la nature nordique canadienne. Il demeure vrai aussi que le lecteur doit participer activement, doit se rendre «co-créateur de son plaisir poétique en associant aux mots ses propres réactions», comme l'auteur l'avait indiqué dans ses «propos sur le haïkaï», à la fin de *La saison des papillons*. Habitué à une société faite de vitesse et de discontinuité, le lecteur distrait risque de passer tout droit et de ne voir que des répétitions de quelques motifs naturels.

L'approche de l'hiver, dans ces latitudes, crée déjà chez nous une réaction émotive complexe et intense. La gravité et les connotations de ce sujet nous rendent réceptifs à une poésie à prime abord étrangère, par sa forme, mais combien familière, quand le lecteur aura pris le temps de se reconnaître. Les petits poèmes de *Feuilles volantes* constituent à mon sens une grande réussite.

Robert Dickson
Université Laurentienne

LE COLLÈGE CAMBRIAN

**Une expérience unique
en son genre!**

Que vous soyez jeunes ou moins jeunes,

Si vous avez le goût d'apprendre dans les
domaines de la technologie

du commerce

des métiers

des arts généraux

du secrétariat

des communications

des sciences de la santé ou

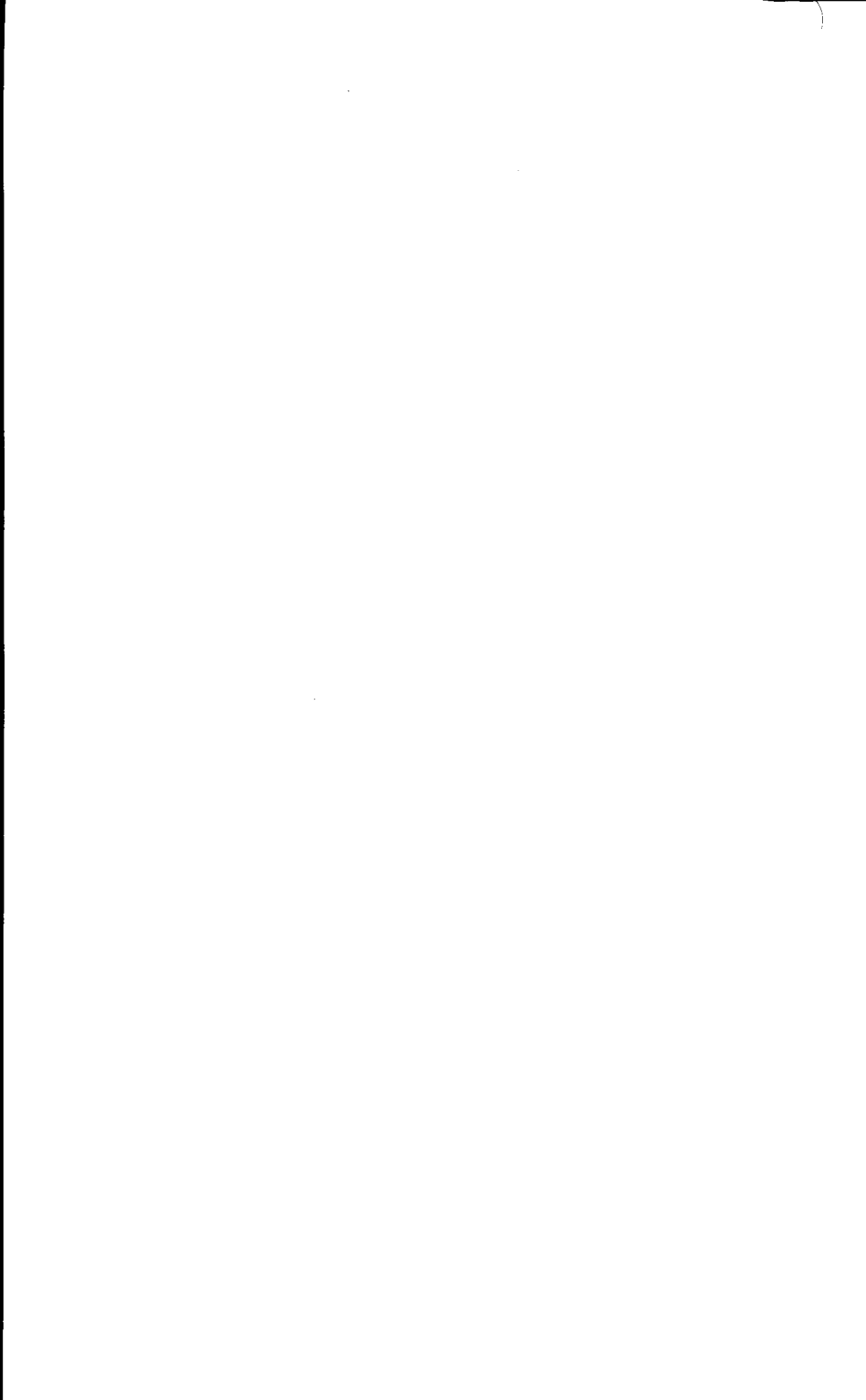
des services communautaires

LE COLLÈGE COMMUNAUTAIRE CAMBRIAN
VOUS ATTEND!

EN FRANÇAIS BIEN ENTENDU!

1400 Barrydowne
Sudbury, Ontario P3A 3V8
(705) 566-8101

Collège
Cambrian
College



ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Université Laurentienne, Sudbury (Ontario)

Une belle façon d'assurer mon avenir!

Des programmes qui répondent aux besoins
des enseignants francophones!

ÉTUDES À PLEIN TEMPS *

* SUR CAMPUS SEULEMENT

1. Programme de formation intégrée à l'enseignement
 - a) B.A. avec concentration en éducation
 - b) B.Éd. et brevet d'enseignement de l'Ontario
 - i) cycles primaire et moyen
 - ii) cycles moyen et intermédiaire
2. Programme de formation à l'enseignement pour étudiants diplômés : B.Éd. et brevet d'enseignement de l'Ontario
 - i) cycles primaire et moyen
 - ii) cycles moyen et intermédiaire

* * ÉTUDES À TEMPS PARTIEL

* * SUR CAMPUS ET HORS CAMPUS

1. Programme de B.A. avec concentration en éducation
2. Programme de B.Éd. à temps partiel
3. Programme de qualifications additionnelles du Ministère
4. Programme de qualifications additionnelles de base du Ministère
 - cycle primaire
 - cycle moyen
 - cycle intermédiaire

Visitez-nous, téléphonez-nous ou écrivez-nous
pour plus de renseignements.

Le Directeur, École des sciences de l'éducation,
Université Laurentienne, Sudbury (Ontario), P3E 2C6

Téléphone: (705) 673-6592

Le Dictionnaire des écrits de l'Ontario français

EN MARCHÉ

Université Laurentienne
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
(705) 675-1151

UNIVERSITÉ DE SUDBURY

fédérée à
l'Université Laurentienne

L'historique de l'Université de Sudbury remonte à 1913, année où a été fondé à Sudbury le Collège du Sacré-Coeur. Jusqu'en 1957, le Collège fut un collège classique qui offrait le baccalauréat ès arts traditionnel. En 1957, le Collège devient l'Université de Sudbury. Trois ans plus tard, en 1960, l'Université de Sudbury signe un accord de fédération avec l'Université Laurentienne et devient ainsi le partenaire catholique au sein de la fédération.



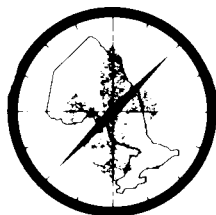
Présentement, l'Université de Sudbury présente notre Univers sous quatre Perspectives : Philosophie, Études amérindiennes, Folklore et Sciences religieuses. Les cours de philosophie permettent l'exploration et la découverte de notre univers dans les pas des grands penseurs. Les sciences religieuses apportent un approfondissement de notre univers à travers les grandes traditions religieuses, en particulier la tradition judéo chrétienne. Les études amérindiennes nous révèlent notre univers tel que vu par les premiers habitants de notre pays: une vision et un esprit exprimés par leur langue et leur culture. Le folklore nous fournit l'occasion de découvrir notre culture populaire telle qu'exprimée par des traditions, des arts et des usages toujours actuels.

LE COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE HEARST

UNE INSTITUTION TOURNÉE VERS L'AVENIR

Pour plus de renseignements, adressez-vous au:

*Bureau des admissions
Le Collège Universitaire de Hearst
C.P. 580
Hearst, Ontario
POL 1N0
[705] 362-4841*



A la Laurentienne, vous êtes quelqu'un et non seulement un autre numéro

A vous de choisir. Les rues encombrées, la vie trépidante de la grande ville...ou la Laurentienne avec le plein air et un mode nordique de vie d'apprentissage.

L'Université Laurentienne vous offre les mêmes installations qu'une grande université ainsi que les avantages réels d'une petite université. Ces avantages comprennent des professeurs sympathiques, à l'esprit ouvert, qui sont accessibles lorsque vous avez besoin d'eux. La Laurentienne est dotée d'une communauté francophone active, organisant des événements sociaux et culturels. Des locaux ont été aménagés au coeur de l'édifice des classes et servent de noyau à l'Association des Étudiants francophones.

Elle possède une piscine olympique, des pistes de ski de fond et une plage. Quatre lacs entourent le campus.

Réunissez tout cela, et vous avez l'Université Laurentienne. Des programmes universitaires de qualité, le plein air, une ambiance francophone unique et un environnement à dimension humaine.



Université
Laurentienne

Chemin du lac Ramsey,
Sudbury (Ontario) P3E 2C6

(705) 675-1151

pour vous, en français!

Le gouvernement de l'Ontario offre une gamme importante de services en français dans les différentes régions de la province.

Ces services sont là pour vous.
Demandez d'être servis en français.

Pour en savoir davantage sur les programmes et les services qui sont offerts en français par le gouvernement, communiquez sans frais avec :

RENSEIGNEMENTS ONTARIO

1-800-268-7507



Ontario

Office des affaires francophones

Bernard Grandmaître, ministre



La société historique du Nouvel-Ontario

Une banque de richesses sur notre histoire et notre patrimoine contenues dans 85 documents publiés depuis 1942.

On y a abordé une grande variété de sujets d'histoire régionale: les paroisses, les institutions (orphelinats, écoles, hôpitaux), les familles pionnières, les missionnaires, les Amérindiens, le folklore, les mines, les colonisateurs, la vie ouvrière et paysanne.

La série complète de ces «Documents historiques» est toujours disponible. Chaque numéro coûte en moyenne 8,00 \$.

Tant qu'à y être, devenez donc membre! La cotisation annuelle n'est que de 15,00 \$ et elle vous donne droit aux deux documents que la Société publie annuellement.

Derniers titres parus

81 - Paul-François Sylvestre.

Les journaux de l'Ontario français, 1858-1983. 1984, 55 p. 5 \$

82 - Gaétan Gervais et. al.

Bibliographie: Histoire du Nord-Est de L'Ontario, 1985, 112 p. 10 \$

83 - Gaétan Gervais et. al.

Toponymes français de l'Ontario selon les cartes anciennes (avant 1764). 1985, 85 p. 7 \$

Cartes de l'Ontario français ancien (avant 1764). 1986, 24 p. 3 \$

84 - Donald Dennie.

La Paroisse Sainte-Anne-des-pins de Sudbury (1883-1890): étude de démographie historique. 1986, 115 p. 8 \$

85 - Gérard Boulay

Du privé au public: les écoles secondaires franco-ontariennes à la fin des années soixante. 1986, environ 70 p. 7 \$

La société historique du Nouvel-Ontario

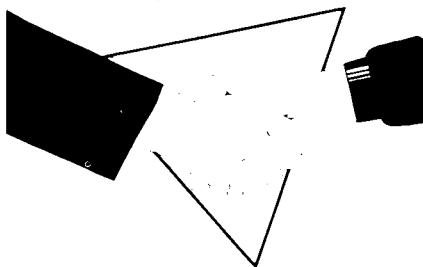
Université de Sudbury
Chemin du Lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
(705) 673-5661

À V O T R E
C A I S S E
P O P U L A I R E

*Beaucoup plus que
des services
financiers*

vous êtes à la fois propriétaire et usager de votre coopérative d'épargne et de crédit; votre caisse s'implique dans le développement socio-culturel de son milieu;

votre caisse comprend mieux vos besoins financiers et sait vous offrir des services avantageux et concurrentiels; et beaucoup plus encore...



Le Réseau
des caisses populaires
affiliées à



La Fédération
des caisses populaires
de l'Ontario Inc.



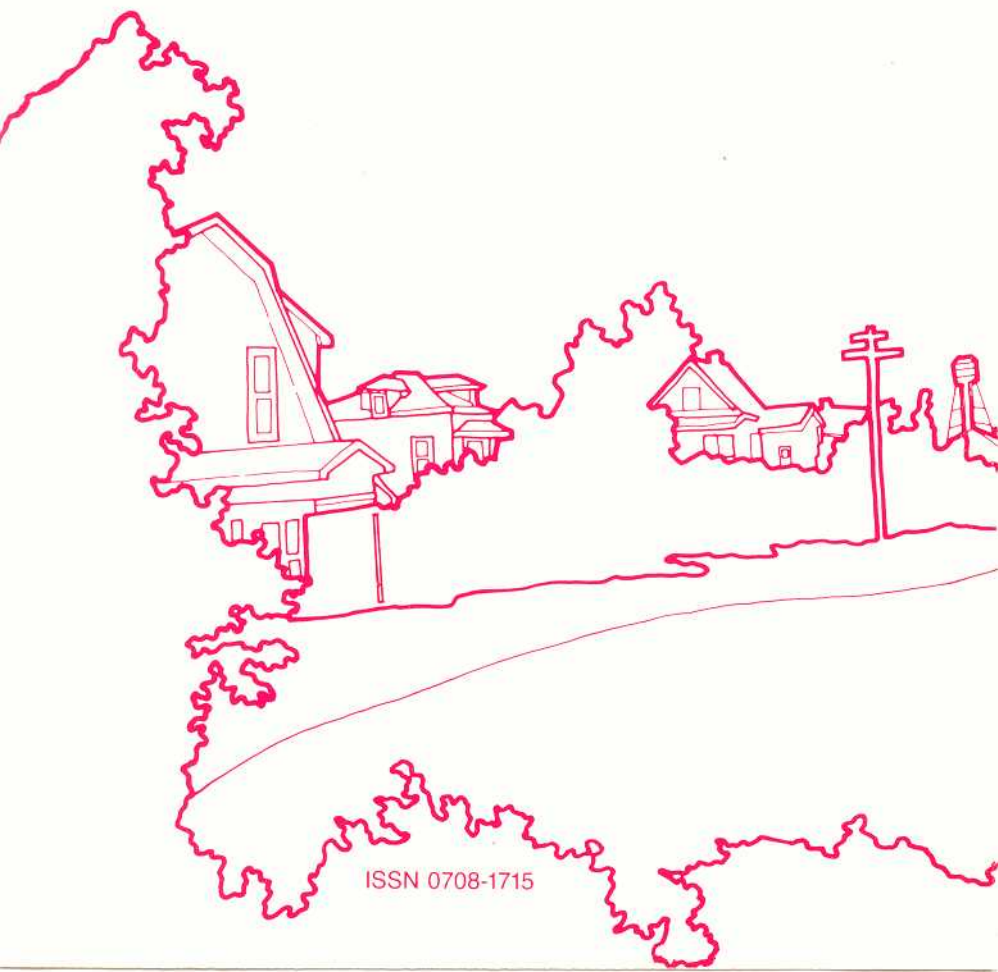
L'INSTITUT FRANCO-ONTARIEN

Créé en 1976, l'Institut franco-ontarien dédie ses efforts à la recherche et à la documentation portant sur les réalités franco-ontariennes. L'IFO vient d'inaugurer la *Collection franco-ontarienne*, et le public est cordialement invité à consulter les volumes au pavillon des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne.

L'IFO publie la **Revue du Nouvel-Ontario**,

- | | | |
|-------|---|----------|
| no 1, | Les Franco-Ontariens à l'heure de l'indépendance , 1978, 106p. | (ÉPUISÉ) |
| no 2, | Politique et syndicalisme: réalités négligées en Ontario français , 1979, 79p. | 10 \$ |
| no 3, | Les Idéologies de l'Ontario français: un choix de textes (1912-1980) , 1981, 115p. | 10 \$ |
| no 4, | Littérature sudburoise: Prise de Parole 1972-1982 , 1982, 118p. | 10 \$ |
| no 5, | Un centenaire: Sudbury: 1883-1983 , 1983, 184p. | 10 \$ |
| no 6, | Les Franco-Ontariens dans leur regard et dans le regard des autres , 1984, 138p. | 10 \$ |
| no 7, | Pour l'université française en Ontario , 1985. | 10 \$ |
| no 8, | Minorités culturelles et Institutions , 1986. | 10 \$ |
| no 9, | Éducation primaire et secondaire , 1987, (en préparation). | 10 \$ |

Établir le chèque ou le mandat-poste à l'Institut franco-ontarien. Prière d'ajouter 1,50 \$ pour frais de manutention.



ISSN 0708-1715