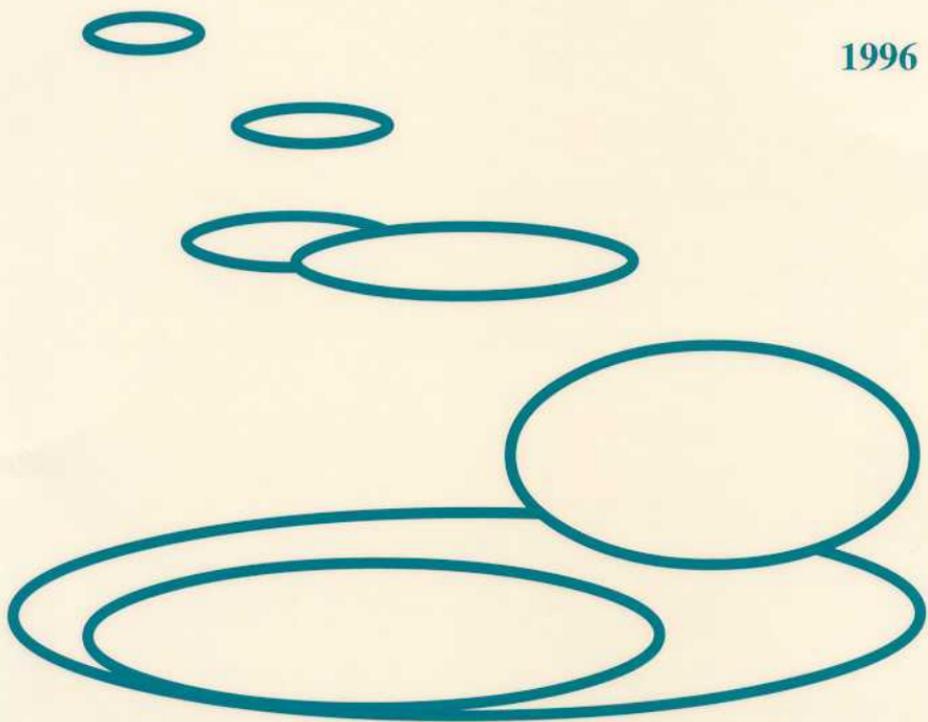
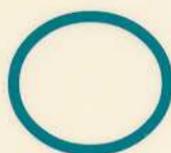
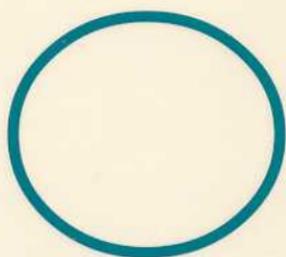


n° 18

1996



L'ÉDUCATION EN
ONTARIO FRANÇAIS



REVUE
DU
NOUVEL ONTARIO

Directeur :

Ali Reguigui

Comité de rédaction :

Jacqueline Gauthier
Simon Laflamme
Annette Ribordy

COMITÉ CONSULTATIF :

André BELLEY, Université du Québec, Trois-Rivières
René DIONNE, Université d'Ottawa, Ottawa
Julien HARVEY, Centre Justice et Foi, Montréal
Joan Mount, Université Laurentienne, Sudbury
Normand RENAUD, Prise de Parole, Sudbury
Paul RUEST, Collège Universitaire de Saint-Boniface, Manitoba
Donald DENNIE, Université Laurentienne, Sudbury
Louis-Jacques FILION, Université du Québec, Trois-Rivières
Frank McMAHON, Université d'Alberta, Edmonton
Hans-J. NIEDEREHE, Universität Trier, Trier (Allemagne)
Jean ROBIDOUX, Faculté d'Administration, Sherbrooke
Pierre Savard, Université d'Ottawa, Ottawa
Geoffrey TESSON, Université Laurentienne, Sudbury

Revue du Nouvel Ontario, Numéro 18

1996

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

©Tous droits réservés
Institut franco-ontarien , 1996

ISSN 0708-1715

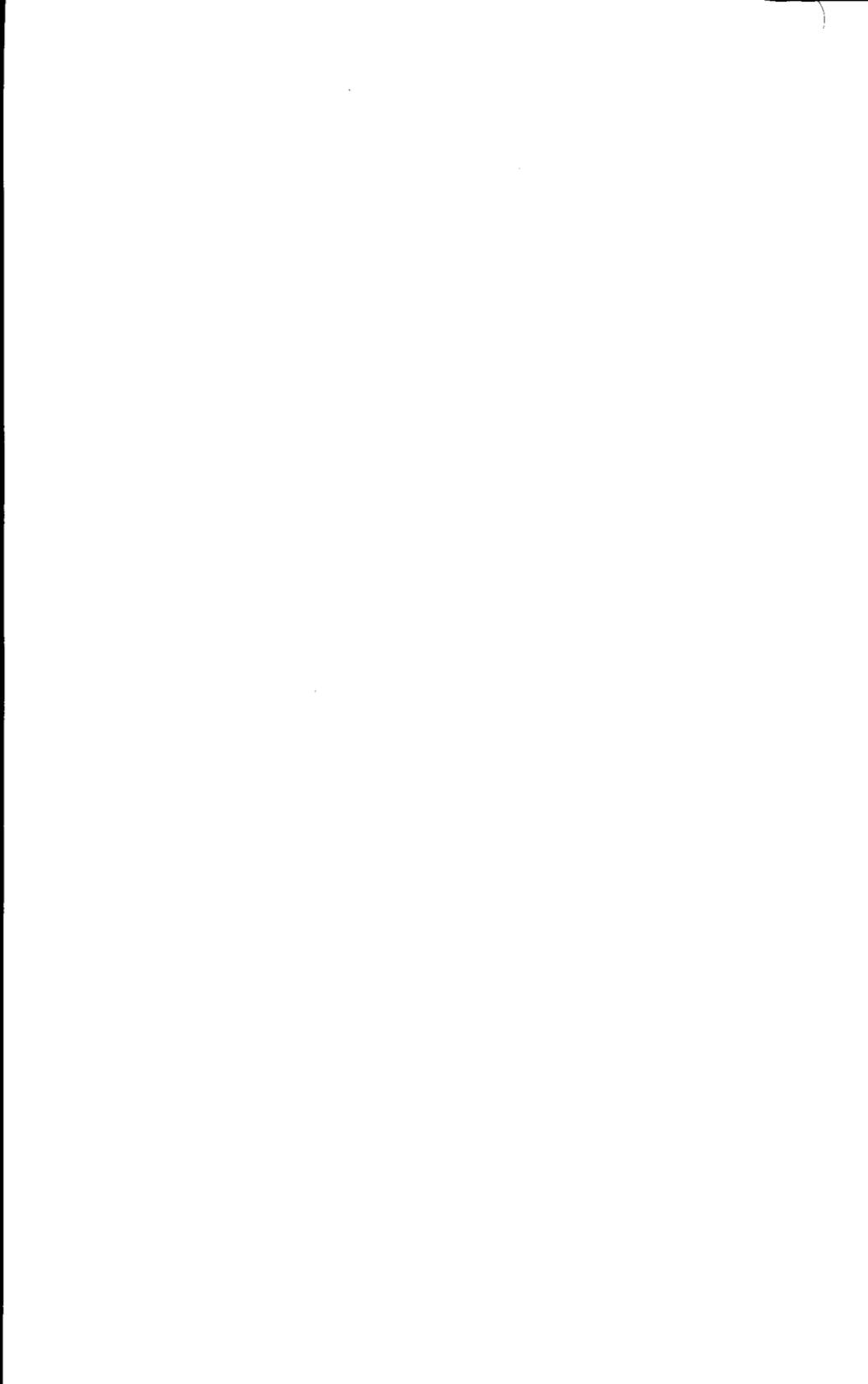


Table des matières

Présentation

Maurice Aumond.....	9
---------------------	---

Articles

Sur la résolution de problèmes dans la
classe de mathématiques

Luis Radford.....	11
-------------------	----

Étude de la variable sexe du style d'ap-
prentissage d'étudiantes et d'étudiants
francophones de la formation à l'en-
seignement.

Mariette Thériberge, Raymond Leblanc, Michel Brabant.....	36
---	----

Essai portant sur les enjeux et les défis
reliés au multiculturalisme en formation
du personnel enseignant en Ontario
français

Maurice Aumond.....	67
---------------------	----

La minorité franco-ontarienne à l'heure
de la globalisation et des grandes réfor-
mes éducationnelles

Denis Haché.....	87
------------------	----

La compétence linguistique dans un
monde « branché ». Histoire et
implications d'un test

Ali Reguigui

Simon Laflamme.....109

Le règlement XVII (1912-1927)

Gaétan Gervais.....123

Présentation

Dans le cadre de ce numéro thématique dédié à l'éducation en Ontario français, la direction de la Revue du Nouvel Ontario est heureuse de vous présenter les textes soumis à l'arbitrage et qui ont été retenus. Les textes vous sont présentés dans l'ordre que voici.

Ouvrant avec une recherche portant sur la résolution de problèmes dans une classe de mathématiques, Luis Radford présente, en un bref survol, la place de la résolution de problèmes dans l'enseignement actuel des mathématiques à partir du modèle de Polya. Ce modèle véhiculé est celui que nous retrouvons le plus souvent dans les manuels scolaires en usage actuellement. Essentiellement, l'auteur nous amène à penser que dans le cas des problèmes mathématiques verbaux, la résolution du problème se ramène à un réseau de processus interreliés. L'auteur s'appuie sur des résultats d'une recherche en cours menée présentement auprès de douze élèves d'une école du district de Sudbury.

Dans un deuxième temps, les professeurs Mariette Théberge, Raymond Leblanc et Michel Brabant livrent les plus récents résultats de leur recherche portant sur l'étude de la variable sexe du style d'apprentissage chez les étudiantes et les étudiants francophones à la formation du personnel enseignant de l'Université d'Ottawa. Après avoir passé en revue les styles d'apprentissage de Honey et Munford, de même que le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb, les auteurs présentent les résultats obtenus à la suite d'une enquête effectuée auprès de 839 étudiantes et étudiants ayant passé par la Faculté d'éducation de cet établissement. Les conclusions permettent de mettre de côté la croyance qui veut que la prédominance du choix d'un style « réfléchi » soit uniquement l'apanage de la gent masculine. Elles permettent aussi de conclure qu'il y a une faible

proportion d'étudiantes et d'étudiants qui optent pour le style dit « théoricien » en formation du personnel enseignant.

Dans un troisième temps, le professeur Maurice Aumond présente, dans un essai, l'expression de ses opinions ou plus précisément de ses préoccupations et de ses interrogations eu égard aux enjeux et défis que pose le multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français. Pris comme tel, cet exercice n'est pas sans intérêt puisque le pluralisme représente actuellement un grand défi pour la collectivité francophone de l'Ontario et entraîne une redéfinition de l'identité franco-ontarienne. De plus, l'auteur dégage que l'école est un des sites les plus importants de ce processus de changement mais constate une grande lacune; la majorité du personnel enseignant ne possède pas la formation qui le prépare à composer avec les nouveaux visages francophones que l'on retrouve dans la mosaïque ontarienne d'aujourd'hui. Dès lors, les questions soulevées sont provocatrices, et la prise de position énoncée contribue de manière constructive au débat actuel.

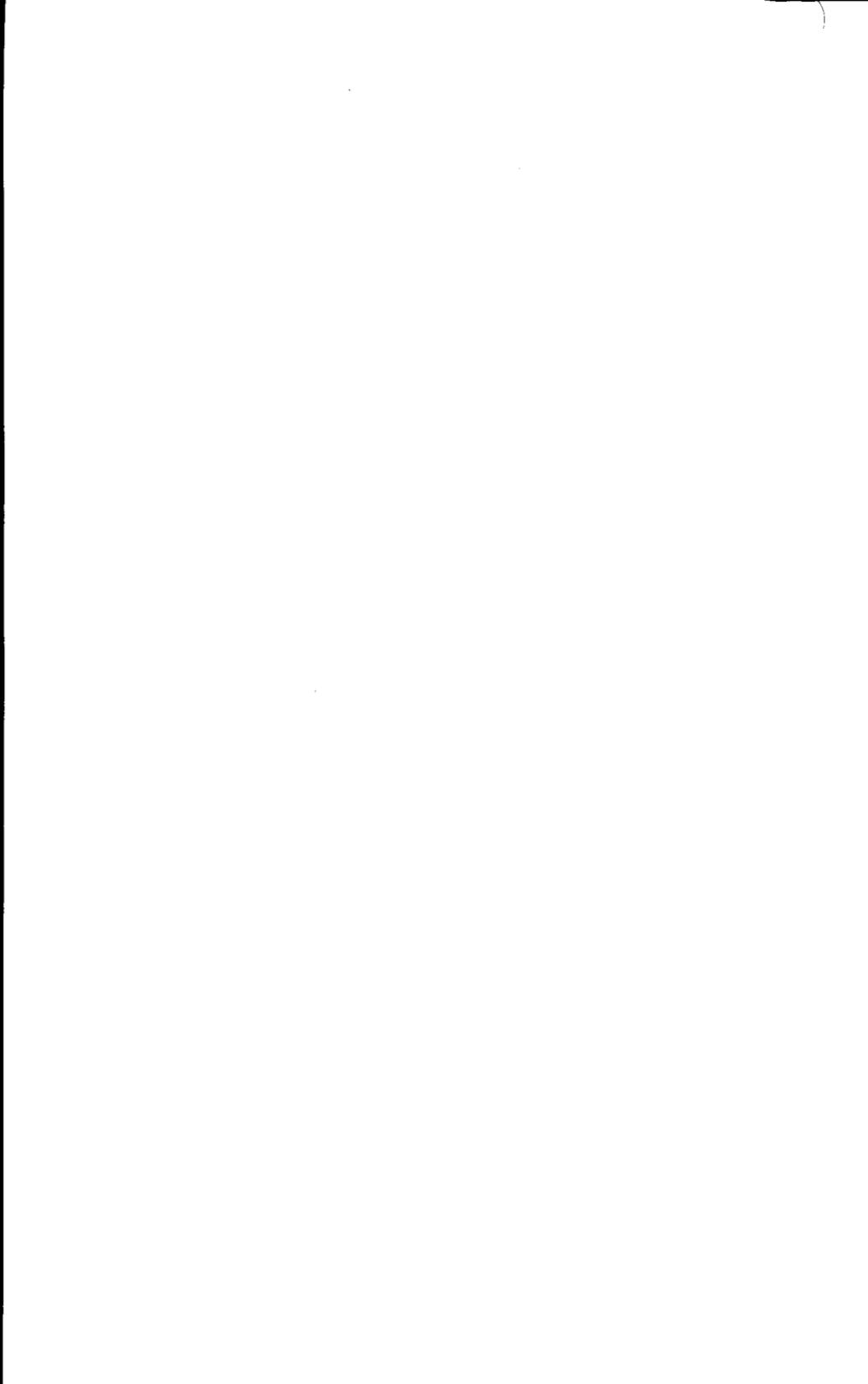
En quatrième analyse, le professeur Denis Haché nous plonge dans l'essence d'une partie de sa thèse de doctorat portant sur la minorité franco-ontarienne à l'heure de la globalisation et des grandes réformes éducationnelles en Ontario. Dans le cadre de cet article, l'auteur examine le nouvel environnement créé par la globalisation et, par ricochet, les initiatives de réformes de l'entreprise privée ainsi que de l'État en ce qui a trait au système d'éducation ontarien. Cette trame nous force à nous pencher sur la situation des Franco-Ontariens et sur les défis qu'ils auront à relever sous peu dans la perspective d'une vitalité ethnolinguistique.

Dans le texte subséquent, les auteurs Ali Reguigui et Simon Laflamme relancent le débat sur la compétence linguistique en retraçant l'histoire et les implications du test de compétence linguistique mis en place à l'Université Laurentienne. Après dix ans d'évaluation de la compétence linguistique, de la compétence en rédaction, diront les auteurs, la crise de l'écriture demeure toujours présente.

Enfin, dans le dernier texte de la série, le professeur Gaétan Gervais brosse un tableau descriptif des événements entourant le fameux règlement XVII. Soulignons que cet ancien document administratif visait essentiellement à éliminer l'enseignement en français dans les écoles de la province. Rappelons aussi que ce règlement a prévalu de 1912 à 1927, mais qu'il a laissé sa marque dans l'histoire de l'éducation en Ontario français. En revanche, nous signale l'auteur, le Règlement a forcé la communauté à mieux s'organiser pour mieux se défendre et la lutte contre celui-ci est devenue une manière « d'acte fondateur » de la communauté franco-ontarienne.

Voilà en résumé l'essence de ces textes. Nous espérons qu'à travers ces six lectures, plusieurs pistes d'intérêt pour les lectrices et les lecteurs seront soulevées, et qu'elles alimenteront autant la recherche que la discussion avec les pairs en milieu universitaire, le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants en formation des maîtres. Si nous réussissons cet exercice en publiant ce numéro, l'effort de ces auteurs n'aura pas été vain.

Maurice Aumond
Rédacteur invité



SUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES DANS LA CLASSE DE MATHÉMATIQUES¹

Luis Radford

INTRODUCTION

Les modèles de résolution de problèmes qu'on rencontre dans les manuels scolaires reposent sur plusieurs hypothèses : l'une d'elles consiste à supposer que la résolution d'un problème peut être divisée en *étapes*. En suivant une classification donnée par G. Polya (1945), ces étapes sont distinguées en fonction de la nature de la tâche: compréhension du problème, élaboration d'un plan de résolution, etc. Dans la plupart des cas, les manuels scolaires favorisent l'enseignement d'une démarche de résolution de problèmes dans laquelle l'élève est amené à franchir les étapes de façon *séquentielle*, c'est-à-dire une étape après l'autre. De plus, ces étapes sont présentées à l'élève comme étant *indépendantes* les unes des autres.

L'objet de cet article est de discuter la validité des hypothèses de « séquentialité » et d'« indépendance » que nous venons de mentionner, en nous concentrant plus particulièrement sur la compréhension du problème. Nous suggérons que, en général, dans le cas des problèmes mathématiques verbaux, la résolution du problème passe par des étapes qui ne sont ni séquentielles ni indépendantes; ceci nous amène à proposer d'envisager l'enseignement de la résolution de problèmes non pas comme une suite d'étapes que l'élève doit franchir mais comme un réseau de processus interreliés. Un exemple de résolution de problème, tiré d'une expérience menée auprès

1 Ce travail se place dans le cadre d'une recherche en cours subventionnée par FCAR 95ER0716 (Québec) et des Fonds de Recherche de l'Université Laurentienne (Ontario).

d'une douzaine d'élèves d'une école du district de Sudbury, sert de fil conducteur de notre discussion. Quelques retombées pour l'enseignement et la recherche sont abordées dans les deux sections.

1. LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

La résolution de problèmes constitue une des composantes les plus importantes dans les programmes contemporains de mathématiques tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. En Ontario, par exemple, celle-ci constitue un des six domaines dans lesquels le nouveau programme scolaire de mathématiques (mis en place en 1995) se trouve divisé². D'autre part, outre le fait d'être « un domaine propre » des mathématiques à enseigner à l'école, les Normes provinciales de mathématiques (pp. 14-15) lui reconnaissent le statut d'un « élément essentiel de l'apprentissage des mathématiques ».

Il convient de rappeler ici que l'insertion de la résolution de problèmes aux programmes d'études scolaires a été le résultat d'un mouvement international, ayant fleuri il y a une vingtaine d'années, qui s'est présenté comme une voie alternative au mouvement dit d'« enseignement moderne » des mathématiques qui, lui, était devenu, dans les années soixante, le paradigme d'enseignement, en prônant un apprentissage basé sur la théorie des ensembles et qui avait, à son tour, déplacé un mouvement d'enseignement inspiré du courant philosophique positiviste.

Comme on le sait, l'idée pédagogique de base de l'« enseignement moderne » était celle de faire reposer l'enseignement

2 En effet, tel qu'il est indiqué dans les Normes Provinciales de Mathématiques (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1995a), les six domaines des mathématiques retenus (et ce de la 1^{ère} jusqu'à la 9^è) sont les suivants : (1) résolution de problèmes, (2) numération et sens du nombre, (3) géométrie et sens de l'espace, (4) mesure, (5) modélisation et algèbre, (6) traitement des données et probabilités.

sur la structure scientifique des mathématiques. Bien qu'avec des variantes et des intensités différentes, dépendant du pays en question, ce mouvement de transposition didactique (au sens de Chevallard, 1985), mettait à la base de l'enseignement un contenu de logique — base de la structure scientifique mathématique — à partir de laquelle les structures mathématiques (par exemple, structures numériques, géométriques, topologiques) étaient enseignées. Un bon exemple de cette transposition est le livre *Modern Mathematics for Young Children*, de Z. Dienes, publié en 1966 (voir bibliographie). L'esprit de l'« enseignement moderne » est clairement exposé dans l'introduction de ce livre, où l'auteur dit :

« The old point of view is to regard mathematics as a set of mechanical processes to be learned. The new one is to regard these processes as parts of an interlocking set of more and more complex structures: children are led to discover what these structures are, what they are made of and how they relate to each other... » (*Op. cit.*, p. 10).

Les difficultés rencontrées par ce mouvement (donc nous n'allons pas discuter ici, nous contentant de mentionner le best seller de Morris Kline (1973) qui a le titre suggestif *Why Johnny can't add : the Failure of the New Math*) a amené les éducateurs à se pencher sur la recherche de nouvelles approches. Un besoin pressant (de nature sociale, en particulier) de changement d'orientation dans l'enseignement des mathématiques à l'école a débouché sur un intérêt pragmatique qui a trouvé dans la résolution de problèmes une justification *ad hoc*. La résolution de problèmes a donc remplacé, au cours des années 80, l'orientation précédente de la « théorie des ensembles ». Cependant, l'insertion de la résolution de problèmes posait un problème d'ordre méthodologique: comment va-t-on l'intégrer dans le programme de mathématiques ? Plusieurs écoles de tendances différentes ont donné différentes réponses, la plus orthodoxe étant celle qui fit de la résolution de problèmes un domaine propre aux mathématiques. On enseignait alors aux élèves comment résoudre des problèmes, ceux-ci n'ayant souvent aucune relation

avec le contenu mathématique lui-même. Il a fallu un certain temps pour reconnaître la fausseté de l'hypothèse sous-jacente sur laquelle reposait la résolution de problèmes, à savoir que le transfert à d'autres domaines mathématiques et extra-mathématiques des habiletés ainsi développées ne pose pas de difficultés aux élèves. Les échecs rencontrés en cours de route ont amené les éducateurs à reposer le problème de l'enseignement de la résolution de problèmes et sa pertinence pour l'apprentissage.

Un renouveau, par la suite, dans les réflexions sur la nature de la connaissance, amena l'émergence de nouvelles théories — dont le constructivisme, dérivé des théories néo-piagésiennes. Ces réflexions conduisirent à de nouvelles descriptions de la relation « sujet-connaissances ». Il fut alors possible d'envisager, sous une nouvelle optique, la place des questions qu'on se pose et qu'on essaie de résoudre dans le développement de la pensée scientifique en général (Hintikka, 1981) et chez l'élève en particulier (pour le cas précis des mathématiques, qui est celui qui nous intéresse ici, voir, par exemple, Larochelle et Bednarz, 1994).

Au niveau de l'éducation, il convient de souligner ici que le centre d'attention dans l'acte éducatif s'est déplacé du professeur à l'élève, ayant comme conséquence le besoin de redéfinir le contenu à enseigner³. En particulier, il a fallu redéfinir le rôle de la résolution de problèmes et faire des choix au sujet des modèles d'enseignement de la résolution de problèmes à privilégier en salle de classe.

2. QUELS SONT LES MODÈLES UTILISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT ?

La plupart des manuels scolaires qui circulent en l'Ontario français et Le programme d'études commun (Ministère de

3 Le système éducatif ne fonctionnant pas de façon hermétique dans une société, il faudrait situer ce glissement d'attention du professeur à l'élève comme étant le résultat de l'interaction du système éducatif avec les autres systèmes sociaux.

l'éducation et de la formation, 1995a, 1995b) sont clairs en ce qui concerne le choix de modèles de résolution de problèmes en mathématiques. Il y a un consensus sur l'utilisation d'un modèle, dérivé de celui de Georges Polya, qui suppose comme nous l'avons mentionné auparavant que la résolution d'un problème peut être divisée en une suite d'étapes :

- compréhension du problème
- élaboration d'un plan
- exécution du plan
- obtention de la solution
- vérification de la solution.

Dans le contexte de l'enseignement, ainsi que nous l'avons indiqué dans l'introduction, les manuels scolaires procèdent très souvent à une simplification extrême du modèle précédent (que nous appellerons « modèle par étapes »), en le considérant *séquentiel*. Les efforts didactiques sont alors dirigés à faire en sorte que l'élève transite d'une étape à l'autre, dans l'ordre indiqué par le modèle, qui devient ainsi un « modèle séquentiel ». (Pour une analyse de l'impossibilité du « modèle séquentiel » à rendre compte des démarches de résolution de problèmes des élèves, voir Radford, 1992).

D'autre part, il convient de souligner que la mise en fonctionnement du « modèle par étapes » (celui-ci considéré comme séquentiel ou non) présume, très souvent, deux hypothèses :

- a. la première hypothèse est que la compréhension du problème est une étape du processus de résolution qui découle de la seule lecture de l'énoncé. En effet, dans maints manuels scolaires, l'accent est mis sur les autres étapes du processus de résolution et on fait comme si la compréhension est un problème qui ne relève que des compétences linguistiques du sujet. En suivant des méthodes propres à la lecture et la compréhension de textes non-mathématiques, on invite donc l'élève à bien lire (et relire autant de fois que nécessaire) l'énoncé du problème, et même à souligner « les mots clés ».

- b. la deuxième hypothèse du « modèle par étapes » est qu'on suppose que la compréhension d'un problème est indépendante du reste de la résolution de celui-ci.

En ce qui concerne la première hypothèse, il convient de rappeler que la faisabilité (ou la possibilité) de réduire la compréhension d'un texte à la compréhension de ce que le texte énonce littéralement a été contestée de façon justifiée par R. Duval (1991), ouvrant ainsi la voie à une révision en profondeur du statut donné à la compréhension de l'énoncé d'un problème *mathématique* dans une tâche de résolution. Bien que le problème général de la compréhension en situation de lecture ait fait l'objet d'un bon nombre de recherches (cf. Fayol, 1992), les études concernant les textes et les problèmes *mathématiques* sont encore assez rares. Parmi les recherches portant non pas sur des *problèmes* mais sur des *textes* mathématiques (par exemple, un paragraphe d'un manuel scolaire) on peut citer celle de A. Gagatsis (1984), et, plus récemment, celle de Furinghetti et Paola (1991). Dans sa recherche, Gagatsis a mesuré la compréhension à travers la technique dite *de closure*, proposée par W. L. Taylor dans les années 1950⁴. Or, il semble que la technique de closure s'adapte mal à l'étude de la compréhension d'un *problème*. Une des raisons qu'on peut invoquer est que la compréhension d'un *problème* met en oeuvre des fonctions cognitives différentes de celles qui sont nécessaires à la compréhension d'un *texte*. En effet, contrairement à ce qui se passe dans la compréhension d'un texte, dans le cas de la compréhension d'un problème mathématique, on demande au sujet de trouver une réponse précise pour laquelle la seule information contenue littéralement dans le texte est insuffisante. La lecture de l'énoncé d'un problème possède une « intentionnalité » (qui se traduit en

4 Cette technique consiste, rappelons-le, à faire lire au sujet un texte, puis l'expérimentateur supprime systématiquement certains mots du texte (de façon plus précise, un mot sur cinq); le sujet doit ensuite restituer les mots manquants (voir De Landsheere, 1978).

partie par les calculs à faire en vue de répondre aux questions posées dans le problème) qui n'est pas présente dans le cas de la lecture d'un texte. Il devient donc important de se munir d'autres instruments méthodologiques permettant de saisir les particularités que pose la compréhension des problèmes mathématiques.

En ce qui concerne l'hypothèse (b), rappelons que Hayes et Simon (1974) ont mis en évidence, à travers certaines études expérimentales, le caractère interactif de la compréhension d'un problème et la résolution de celui-ci. En effet, l'analyse des protocoles de recherche des individus étudiés montre clairement comment la compréhension se modifie au fur et à mesure que le sujet avance dans la résolution du problème. Même si les problèmes qu'ils ont utilisés dans leur recherche (une recherche qui se situe dans le cadre de l'Intelligence Artificielle) ne sont pas des problèmes mathématiques, ce résultat laisse planer des doutes sur la validité de l'hypothèse adoptée en pratique par les manuels scolaires, c'est-à-dire que la compréhension d'un problème mathématique est indépendante de sa résolution.

On devine sans peine les conséquences importantes pour l'enseignement des mathématiques qui découleraient de la prise de conscience que la compréhension ne peut pas être vue *seulement* comme une étape suite à laquelle l'élève a ou n'a pas cette compréhension, et que, dans l'heureux cas où l'élève l'ait, la compréhension ne se fait pas indépendamment de la résolution du problème.

Dans une recherche précédente, nous nous sommes proposés d'aborder le problème du statut de la compréhension d'un problème *mathématique* sous une optique expérimentale (Radford, 1993). Nos résultats suggèrent qu'effectivement les hypothèses (a) et (b) mentionnées et discutées ci-dessus sont loin de refléter la démarche réelle de résolution de problèmes chez les élèves. En outre, nos résultats laissent voir un phénomène très intéressant : confronté à un problème pour lequel l'élève n'arrive pas à trouver facilement une solution, l'élève tend à *déformer* la compréhension qu'elle s'était faite précédemment du problème, de sorte que la « nouvelle version » qui en résulte

corresponde bien à des procédures de résolution dont elle dispose⁵.

3. UN EXEMPLE DE COMPRÉHENSION D'UN PROBLÈME MATHÉMATIQUE

Nous allons donner ici un exemple de compréhension d'un problème mathématique tiré d'une recherche expérimentale (mentionnée ci-dessus) que nous avons menée auprès de 15 élèves provenant de classes de la 9^e à la 12^e année d'une école secondaire du district de Sudbury.

L'expérimentation s'est déroulée ainsi :

Tâche 1 : la lecture et l'écriture du problème.

Chaque élève se présentait individuellement dans une salle tranquille qui avait été préparée pour l'expérimentation. On commençait par expliquer à l'élève qu'on allait lui donner une feuille blanche avec l'énoncé d'un problème. L'élève pouvait lire pendant quelques minutes l'énoncé du problème, suite à quoi on lui enlevait l'énoncé et on lui donnait une feuille verte pour qu'elle puisse y écrire l'énoncé du problème tel qu'elle l'avait compris (on lui expliquait que ce n'était pas nécessaire de le réécrire par cœur, mais qu'elle devait le réécrire de sorte que si on le donnait à une autre élève, celle-ci devrait être capable de le comprendre et éventuellement de le résoudre).

Tâche 2 : la résolution.

Quand l'élève avait fini de réécrire l'énoncé, on lui enlevait la feuille et on lui donnait une feuille orange, où elle devait résoudre le problème. On disait à l'élève que si elle voulait revoir sa feuille verte, elle pouvait la demander, ce qui nous permettait d'avoir un contrôle sur les retours en arrière sur l'énoncé du problème.

⁵ Pour ne pas alourdir la rédaction de notre article en gardant le masculin et le féminin, nous avons opté, dans ce qui suit, pour la féminisation.

Tâche 3 : la réécriture de l'énoncé du problème.

Ensuite, on enlevait la feuille orange et on donnait à l'élève une feuille rose, sur laquelle elle devait réécrire encore une fois l'énoncé du problème, ce qui devait nous permettre de voir si la procédure de résolution employée était cohérente avec la compréhension du problème.

Il faut souligner qu'on s'est permis de poser des questions à l'élève pendant l'étape de résolution du problème, à la fin de celle-ci ou à la fin de l'étape de dernière réécriture de l'énoncé du problème (feuille rose), afin d'avoir des éclaircissements sur la démarche de résolution et la compréhension du problème.

Un enregistrement vidéo de ce que les élèves écrivaient nous a permis de repérer assez bien le cheminement que celles-ci ont suivi dans la résolution du problème.

L'exemple qui suit provient d'une étudiante de la 12^e année, dont la performance en mathématique se situe autour de la médiane de sa classe (70/100).

Le problème

L'expérimentation comportait 2 problèmes, mais nous ne discutons ici que du problème suivant :

On peut acheter 3 kg de bananes pour le même prix que 2 kg de pêches. Si le kg de pêches coûte 40¢ de plus que le kg de bananes, combien coûte un kg de bananes ?

Analyse *a priori* du problème

Un problème peut être vu comme un réseau de relations mathématiques de base (qualitatives et quantitatives) entre certains objets. Dans notre cas, les relations (que nous désignerons par r_1 et r_2) sont :

- r_1 : prix de 3 kg de bananes = prix de 2 kg de pêches
- r_2 : le kg de pêches coûte 40¢ de plus que le kg de bananes.

Deux autres relations, présentes dans notre problème de façon implicite, sont les suivantes :

r_3 : prix de 3 kg de bananes = 3 fois le prix de 1 kg de bananes.

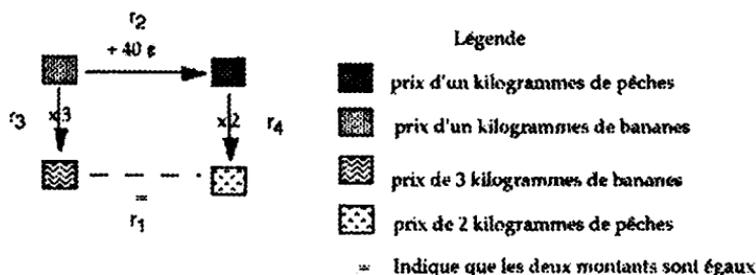
r_4 : prix de 2 kg de pêches = 2 fois le prix de 1 kg de pêches.

La relation r_1 est une relation d'égalité. La relation r_2 est une transformation additive : elle met en relation deux « états » : d'une part, le prix d'un kg de pêche et, d'autre part, le prix d'un kg de bananes. Les deux autres relations sont des relations multiplicatives.

On peut associer au problème son schéma de structure relationnelle (cf. Bednarz *et al.* 1992a, 1992b). Ce schéma nous fournit le graphe des relations que voici :

figure 1.

Structure relationnelle du problème



La flèche horizontale, en haut, indique que le prix d'un kilogramme de pêches s'obtient en ajoutant 40¢ ou 0,40 \$ au prix

d'un kilogramme de bananes, tel qu'il est indiqué dans l'énoncé du problème. La flèche verticale, à gauche, indique que le prix de 3 kilogrammes de bananes s'obtient en multipliant par 3 le prix d'un kilogramme de bananes, etc.

Une résolution algébrique peut être la suivante :

Soit x le prix d'un kg de bananes. Le kg de pêche coûte donc $x + 0,40$. Donc on a :

$$\begin{aligned} 2(x+0,40) &= 3x \\ \text{Donc } 2x + 0,80 &= 3x \\ \text{et } x &= 0,80. \end{aligned}$$

Cependant, les élèves n'étaient pas contraints de résoudre le problème par l'algèbre: ils avaient la liberté de choisir leur démarche (arithmétique, algébrique, ...).

Voyons maintenant les réponses fournies par notre élève.

La première tâche : la réécriture de l'énoncé du problème :

L'élève n'a aucun problème ici. Voici sa production :

« On peut acheté 3 kg de bananes pour le même prix de 2 Kg de pêches. Si le kg de pêche coûte 40¢ de plus que le kg de bananes, Combien coûte un kg de bananes ? » (*sic*)

La deuxième tâche : la résolution :

L'élève commence par écrire ceci :

« 3 Kg Bananes
2 Kg de pêches --->1 kg = 40¢ »

Puis elle écrit :

$$\begin{aligned} 1: 40 &= 3x \\ \frac{40}{1} &= \frac{3}{x} \\ 40x &= 3 \end{aligned}$$

À ce moment-là, l'élève considère que le résultat de l'équation ne peut pas satisfaire le problème (car x devrait être trop petit). Elle barre donc les deux dernières lignes et essaie une autre proportionnalité :

$$\frac{40}{x} = \frac{1}{3}$$

$$120 = x$$

Le résultat est maintenant trop grand (120 \$ le kilogramme de bananes !). Donc elle décide d'introduire des décimaux dans ses calculs : elle obtient :

$$\frac{.40}{x} = \frac{1}{3}$$

$$1,20 = x$$

En effet, 1,20 dollar semble plus raisonnable dans le contexte du problème...

La performance dans la première tâche montre que l'élève met en jeu des mécanismes lui permettant de reproduire l'énoncé du problème, en gardant intacte la structure linguistique originale. Un test classique de compréhension de lecture (comme celui de *closure*) aurait reflété ici une compréhension complète du problème. Cependant, la démarche de résolution suivie par l'élève suggère que la compréhension reflétée par la tâche de réécriture du problème n'est que superficielle, et qu'elle ne rend compte que de ce que l'énoncé du problème dit textuellement.

En effet, lors de la résolution, l'information « le kg de pêches coûte 40¢ de plus que le kg de bananes » est utilisée par l'élève comme étant « le kg de pêche coûte 40¢ » tout court⁶. À ce stade de notre analyse, nous ne pouvons pas trancher la question sur les causes de cet écart informationnel: est-ce un problème de

6 C'est ce qui nous laisse voir clairement la deuxième ligne de la transcription de la résolution de l'élève : « 2 Kg de pêches → 1 Kg = 40¢ ».

lecture hâtive ? Est-ce un problème de type langagier ? Ou bien, est-ce un problème dont les causes se situent au-delà du langage ? Pour pouvoir donner une réponse à ces questions, il nous faudra analyser les différentes étapes des tâches accomplies par l'élève : nous y reviendrons plus loin.

Pour l'instant, remarquons que la lecture de l'énoncé du problème débouche sur une certaine compréhension qui déclenche la recherche d'une procédure de résolution, qui, à son tour, aboutit, dans ce cas-ci, à la sélection d'une procédure basée sur le calcul de proportions.

Formellement, il s'agit de remplir les case d'une « équation » de proportionnalité :

$$\square : \square = \square : \square.$$

L'élève esquisse alors un plan d'action. Pour être mené à terme, le plan d'action a besoin d'une sélection de données qui rempliront les cases de l'équation de proportionnalité. Dans le premier essai, l'élève prend les nombres « 1 », « 40 », « 3 » et une inconnue : x. Elle exclut, par exemple, le nombre « 2 » (qui provient de « 2 kg de pêches »). Alors, elle revient sur la première ligne qu'elle a écrite, et ajoute :

$$\text{« 1 Kg = ,20\$ ».}$$

Sa production se voit donc ainsi :

Résous le problème :

$$3 \text{ Kg Bananes ---} \rightarrow 1 \text{ Kg} = 1,20\text{\$}$$

$$2 \text{ Kg pêches --} \rightarrow 1 \text{ Kg} = 40\text{¢}$$

$$1 : 40 = 3 : 4$$

$$\frac{\cancel{40} = \cancel{3}}{\cancel{1} \quad x}$$

$$\frac{.40}{x} = \frac{1}{3}$$

$$\cancel{40x = 3}$$

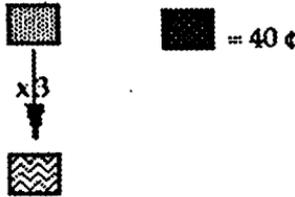
$$1,20 = x$$

Il est impossible de dire quelle a été l'idée qui a déclenché chez l'élève la recherche d'un modèle de résolution de problèmes basé sur les proportions. Quand nous lui avons posé la question, elle nous a répondu « je ne sais pas, c'est venu comme ça ». Cet aveu met en évidence le fait que la recherche d'un plan de résolution n'est pas, chez elle (et vraisemblablement chez beaucoup d'autres élèves), un acte réfléchi, comme le suppose le modèle de « résolution de problèmes par étapes » et que ce choix a lieu au niveau de connaissances implicites⁷. Bien que cela puisse paraître paradoxal, il semble que la pensée est tellement concentrée sur la recherche de la solution que le plan de résolution se voit déplacé à un niveau de pensée inconsciente. Cela ne veut pas dire que le plan a lieu dans des circonstances hors de notre contrôle. Notre remarque vise seulement à indiquer que la prise de conscience du plan ne va pas de soi et que, sans doute, si on veut continuer à utiliser le modèle de Polya il faudra envisager des interventions explicites en salle de classe visant à ce que les élèves arrivent à apprendre à le reconnaître. Nous reviendrons sur ce point dans la section 5.

Quoi qu'il en soit, le modèle de résolution de problèmes utilisé par l'élève est loin de prendre en compte toutes les relations contenues dans le problème. Elle n'utilise, au niveau explicite, que la relation r_3 et une nouvelle relation qui dérive de l'assimilation qu'elle fait de l'information « le kg de pêches coûte 40¢ de plus que le kg de bananes » à « le kg de pêches coûte 40¢ » tout court. Au niveau de la structure relationnelle du problème (figure 1), la résolution est donc basée sur les relations montrées dans la figure 2.

7 Ce phénomène est aussi observé chez nos étudiantes-maîtres. En effet, très fréquemment, celles-ci avouent ne pas savoir comment elles ont trouvé le plan lors de la résolution d'un problème.

Figure 2
Relations prises en compte par l'élève



Ce graphe nous laisse voir que l'élève, dans sa résolution, est loin de prendre en compte la structure relationnelle complète du problème (comparer à la figure 1)

Troisième tâche : la réécriture du problème.

On passe à la troisième étape de l'expérimentation: l'observateur lui demande d'écrire à nouveau l'énoncé du problème. Elle fait ceci :

« On peut acheter 3 Kg de bananes pour le même prix que 2 Kg de pêches. Si le Kg de pêches coûte 40¢ de plus que le Kg de bananes. Combien coûte le Kg de bananes ? » (*sic*)

L'intervention de l'expérimentateur :

Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'élève a présumé, dans la résolution du problème, que le kg de pêches coûte 40¢ : elle a donc changé la relation de transformation additive « le kg de pêches coûte 40¢ de plus que le kg de bananes » en « le kg de pêches coûte 40¢ ».

Or, cette *simplification* provient-elle d'un problème de nature linguistique ou bien s'agit-il d'un problème conceptuel ? En d'autres mots, la simplification de l'information est-elle due au

fait que, pour l'élève, les deux informations sont porteuses du même contenu ou, par contre, la simplification a-t-elle des racines plus profondes qui vont au-delà de la compétence langagière de l'élève ?

Pour répondre à cette question, nous avons repris la feuille rose avec la dernière réécriture de l'énoncé faite par l'élève et l'avons mise à côté de la feuille de résolution (feuille verte). Alors nous lui avons demandé d'expliquer comment elle avait trouvé que le kg de pêches coûte 40¢. L'élève a dit que c'était marqué sur le problème. Alors l'élève a été invitée à justifier son affirmation en se référant à la feuille rose. Elle a lu « Si le kg de pêches coûte 40¢ de plus que le kg de bananes ».

Comme l'élève continuait à voir la transformation additive comme un état (c'est-à-dire « ...40¢ de plus que ... » comme « 40¢ » tout court), ce qui pouvait faire penser que le problème était de nature linguistique, nous lui avons fait voir que c'était marqué « 40¢ de plus ».

Pour être sûr qu'elle comprenait la différence entre les deux expressions, on a posé des questions comme celles-ci : « Si le kg de bananes coûtait 1\$, combien le kg de pêches coûterait-il ? » L'élève a répondu : « 1,40 \$ ». À chaque fois qu'on donnait un prix hypothétique pour le kg de bananes, l'élève était capable de trouver celui des pêches, en ajoutant 40¢ au prix du kg de bananes. Ce n'était donc pas un problème langagier. Suite à cela, nous avons invité l'élève à revenir sur la résolution du problème.

Au départ, elle a essayé de reinterpréter sa première solution (donnée ci-dessus) en y voyant la transformation additive. Mais elle n'y a pas réussi. Il y a eu à ce moment-là un changement dans sa recherche. Elle a eu une nouvelle compréhension du problème, ce qui l'a amenée à chercher d'autres procédures de solution. Au bout d'un certain temps, elle a déclaré :

« Si je savais combien coûte un kg de pêches, alors... » « Il faut que je trouve comment les pêches elles coûtent quelque part. Si je trouve comment ça

coûte les pêches, alors je vais trouver comment mes bananes elles coûtent. »

Après un certain temps de réflexion, elle a utilisé à la fois la relation vue comme transformation et la relation vue comme état: elle a présumé, comme auparavant, que le kg de pêches coûtait 40¢ et elle a écrit :

« $2 = .80¢$ » (donc l'information est vue comme état).

À la ligne suivante, elle a fait intervenir le +40¢ :

« $3 = 80¢ + .40¢ = 1,20 \$$
1 Kg de bananes coûte 1,20\$ »

Après un certain temps, elle dit :

« Mais comment est-ce que ça fait que c'est écrit qu'on peut acheter 3 kg de bananes pour le même prix que 2 kg de pêches. Ça veut dire que c'est le même prix. Mais ici ils disent que les pêches vont coûter 40¢ ... »

La réorganisation des données qui découle du fait de rendre à la relation additive sa véritable identité semble très difficile d'accomplir par l'élève et fait émerger une contradiction apparente: des prix qui sont égaux sont en même temps inégaux... !

Après quelques moments d'hésitation, elle multiplie 1,20 par 2 (donc elle fait intervenir les 2 kg de pêches mentionnés dans la première relation, relation qu'elle n'avait pas utilisée lors de sa première solution : voir ci-dessus) et obtient 2,40. Sa réponse finale est

« 3 Kg de bananes 1,20\$
2 Kg de pêches 2,40\$ ».

Bien sûr, cette réponse n'est pas cohérente avec la première relation du problème, qui affirme qu'on peut acheter 3 kg de bananes pour le même prix que 2 kg de pêches, relation qui a été utilisée plusieurs fois par cette élève. Cependant, cette

dernière solution témoigne d'une prise en compte plus générale des relations contenues dans le problème (voir figure 1). En effet, l'élève utilise, dans la démarche que nous venons de voir, les quatre relations. Néanmoins, la démarche n'arrive pas à faire une *articulation* adéquate de ces données, ce qui débouche sur l'échec que nous avons constaté.

4. QUELQUES IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT.

On peut soulever deux questions importantes de ce qui vient d'être dit :

- (a) Qu'est-ce qu'on doit entendre par comprendre un problème mathématique ?
- (b) Quelle sont les limites et les possibilités du modèle de résolution de problèmes « par étapes » proposé par les textes scolaires ?

En ce qui concerne la question (a), nous avons dit que la tendance générale est de concevoir que la compréhension découle de la seule lecture du problème : c'est ainsi qu'on l'aborde, en général, lors de l'étude de la résolution de problèmes dans les écoles. L'analyse de la démarche de résolution que nous avons effectuée suggère que la véritable compréhension d'un problème mathématique ne peut être déduite de la seule lecture et écriture du problème par l'élève. Pour réellement détecter la compréhension, faut-il encore voir comment celle-ci est mise en jeu par l'élève dans la résolution du problème.

Un deuxième point important à souligner est le suivant : contrairement à l'hypothèse qu'on adopte en pratique quand on enseigne le modèle de résolution de problèmes « par étapes », hypothèse d'après laquelle la compréhension est indépendante du reste de la résolution, notre exemple laisse voir jusqu'à quel point la compréhension *dépend* étroitement de la façon dont l'information peut être intégrée dans une procédure de résolution par l'élève. Faute de procédures de résolutions convenables, l'élève peut procéder à une *déformation* de l'information. C'est exactement cela que nous avons vu, quand l'élève a fait subir une déformation à la *transformation additive* « ... 40¢ de plus que

... » pour la rendre état : « le kg de pêches coûte 40¢ ». Le fait que, quand on a isolé ladite transformation, l'élève a été capable de la traiter additivement, donc de façon correcte, fait voir que le problème n'est pas linguistique mais conceptuel.

Le phénomène de la déformation de l'information mérite, pensons-nous, d'être étudié davantage. Il y a des questions pour lesquelles nous n'avons pas à ce moment une réponse. Ainsi, par exemple, Cummins et *al.* (1988), dans une recherche menée auprès des jeunes enfants, ont repéré le même phénomène. Cependant, ils ont interprété cette déformation de l'information comme étant un problème linguistique. Le dispositif méthodologique de notre recherche nous a permis d'aller un cran plus loin et nos résultats soulèvent la question de la validité d'imputer les phénomènes de déformation détectés dans la recherche de Cummins et *al.* à la compréhension du langage. Ces phénomènes ne seraient-ils pas, eux aussi, dus à l'impossibilité pour l'élève de saisir les informations dans un cadre relationnel assez ample pour lui permettre de faire une gestion logique adéquate des relations mathématiques contenues dans le problème ?

Arrêtons-nous maintenant sur la question (b) au sujet de la résolution de problèmes « par étapes ». Notre discussion suggère que la résolution d'un problème ne peut plus être considérée comme une suite d'étapes indépendantes qui se suivent dans un ordre linéaire. Chez l'élève qui est en train de construire un modèle de résolution de problèmes, il y a des retours en arrière, il y a des mises en relation entre ce qu'il comprend et ce qu'il peut faire (ou exécuter conceptuellement au niveau des calculs).

L'élaboration d'un plan d'action ou de résolution apparaît comme une activité d'ordre complexe, qui résulte, d'une part, des procédures de résolution dont dispose l'élève et, d'autre part, des possibilités *logiques* de l'élève lui permettant d'utiliser — et surtout d'articuler — les relations contenues dans l'énoncé du problème.

La problématique de la « gestion » (c'est-à-dire de la prise en compte et articulation) des relations mathématiques (dans l'exemple que nous avons étudié ici, ce sont les relations r_1 , r_2 ,

r3, r4) — problématique qui s'insère dans celle du développement de la pensée logique de l'élève — est quelque chose qui n'est pas pris en compte dans l'enseignement. Pourtant, la prise en compte de ces relations et l'articulation de celles-ci constituent un problème difficile à franchir pour l'élève.

Ainsi, par exemple, notre élève commence en ne considérant que deux relations (voir figure 2). Suite à notre intervention, à la fin de l'entrevue clinique, elle prend conscience que l'énoncé du problème réfère à une transformation additive et non pas à un état. Cela l'amène à essayer de prendre en compte les quatre relations et de les articuler. On a vu qu'elle a juste réussi la première entreprise.

La prise en compte des relations est une condition nécessaire à la réussite mais elle ne saurait être suffisante. Encore faut-il savoir en faire l'articulation. Or, l'articulation des relations est loin d'être un problème évident. Au contraire, c'est un problème très délicat. Ainsi, dans son essai d'articulation des relations, notre élève cherche au début une réinterprétation de sa procédure en y incluant la transformation additive. Puis, elle cherche une nouvelle procédure de résolution et, devant l'impossibilité de s'en trouver une, elle opte pour des calculs qui sont en fait incompatibles, car ces calculs se font sur la base d'une double interprétation de la relation : comme transformation additive et comme état... Pour utiliser des termes piagétiens, la relation additive est insérée, par assimilation, dans la vieille procédure de résolution, sans qu'il y ait une accommodation⁸.

Mentionnons, enfin, qu'il y a aussi des activités intellectuelles qui sont impliquées dans la résolution d'un problème et qui ne sont pas considérées suffisamment dans l'enseignement actuel : c'est le cas du contrôle sur ce qu'on doit faire ou exécuter (le contrôle qui guide les actions, les calculs, etc. : c'est le *contrôle*

8 On trouvera dans Bednarz et al. (1992c, p. 69) un autre exemple d'une élève qui arrive à prendre en compte toutes les relations mathématiques sans en faire une articulation fructueuse.

cognitif) et le contrôle sur ce qu'on a déjà fait (c'est le *contrôle méta-cognitif*). Le seul contrôle qui fait l'objet actuellement d'un enseignement explicite est le contrôle cognitif⁹. L'élève est encouragée à le pratiquer seulement à la fin du problème, pour donner un sens à ce qu'on a trouvé (un prix, le nombre de bonbons, l'âge de quelqu'un,...). Cependant, on voit que le contrôle cognitif est en fait mis en jeu beaucoup plus tôt par l'élève même (penser à la deuxième équation de proportionnalité qu'a écrite l'élève ou à l'introduction des décimaux, afin d'obtenir une réponse à peu près raisonnable).

Le succès de la partie mathématiques du programme d'études commun de l'Ontario — un programme moderne et intéressant, il faut le dire — repose en grande partie sur sa bonne mise en pratique par les enseignantes. Mais cela suppose la prise en compte par celles-ci des limites du modèle de résolution de problèmes — le modèle « par étapes » — proposé par les manuels scolaires. Il ne faut pas interpréter ce modèle comme un modèle séquentiel. Il ne faut pas non plus le considérer comme un modèle à étapes indépendantes. C'est dans ce sens qu'il faudrait comprendre, il nous semble, les *Normes Provinciales de mathématiques* (p. 15), quand celles-ci disent :

« La résolution de problèmes est un processus qui implique des démarrages et des arrêts, des échecs et des succès, l'étude de certaines solutions et leur rejet, des essais et des erreurs. »

5. SUGGESTIONS POUR LA SALLE DE CLASSE.

Voici, pour terminer, quelques suggestions qui peuvent être utiles en salle de classe :

9 Un des chercheurs qui s'est intéressé au rôle du contrôle dans la résolution de problèmes est A. Schoenfeld. Une bonne partie de son livre (Schoenfeld, 1985) traite de ce sujet.

(1) On devrait prendre en compte que le modèle par étapes décrit la démarche de l'experte en résolution de problèmes. Donc, il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève, confrontée à des problèmes qui sont nouveaux pour elle, soit capable de transiter, sans hésitations, d'une étape à l'autre dès le départ.

(2) Il convient de voir la résolution d'un problème non pas comme une suite d'étapes séquentielles mais comme un réseau de processus interreliés. L'élève doit comprendre que, parfois, il est nécessaire de revenir en arrière dans la résolution.

(3) S'il est vrai que pour commencer la résolution d'un problème on doit commencer par comprendre l'énoncé du problème, il ne faut pas oublier que la compréhension n'est pas quelque chose qu'on a ou qu'on n'a pas. Il y a des degrés de compréhension. De plus, la compréhension d'un problème dépend de notre expérience et de nos connaissances. Ainsi, si l'élève n'est pas capable d'élaborer un plan suite à la lecture de l'énoncé du problème, il serait plus efficace de demander à l'élève d'*explorer* le problème.

(4) L'exploration d'un problème dépend du problème lui-même. Par exemple, on n'explore pas un problème de géométrie de la même façon qu'on explore un problème d'algèbre. Dans le cas de problèmes comme celui que nous avons étudié dans cet article, une façon d'explorer le problème consiste à demander à l'élève de deviner une réponse, puis de l'essayer. Nos observations en salle de classe suggèrent que le fait de donner une valeur numérique à l'inconnu qu'on cherche permet à l'élève de *plonger* dans le problème et d'investiguer les relations (ou conditions) du problème. L'exploration numérique permet alors à l'élève de voir le problème dans une perspective plus globale qui peut déboucher sur un plan de résolution.

(5) L'enseignante devrait faire en sorte que l'élève prenne conscience de sa procédure de résolution. Il convient, à cet effet, de discuter — dans une ambiance de travail coopératif, par exemple — des différents plans que les élèves ont utilisés pour résoudre un problème.

RÉFÉRENCES

- Bednarz, N.; Janvier, B.; Mary, C.; Lepage, A. (1992a) L'algèbre comme outil de résolution de problèmes : une réflexion sur les changements conceptuels nécessaires dans un mode de traitement algébrique. *Actes du colloque portant sur l'émergence de l'algèbre*. CIRADE-Université du Québec à Montréal, pp. 17-31.
- Bednarz, N.; Janvier, B.; Mary, C.; Radford, L. (1992b) Aritmética y Algebra como útiles de resolución de Problemas : ¿transición o ruptura ? *Memorias de la VI Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa*. Cuernavava, México, I, pp. 112-117.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*, France : La pensée sauvage éditions. Deuxième édition, 1991.
- Cummins, D.; Kintsch, W.; Reusser, K., Weimer, R. (1988). The role of understanding in solving word problems, *Cognitive Psychology*, 20, 405- 438.
- Bednarz, N., Radford, L., Janvier, B., Lepage, A. (1992c) Arithmetical and algebraic thinking in problem-solving, *Proceedings of the 16 PME Conference*, W. Geeslin and K. Graham (eds.), Durham, U.S.A.; University of New Hampshire, Vol. I, pp. 65-72.
- De Landsheere, G. (1978) *Le test de closure*, Paris : Fernand Nathan.
- Dienes, Z. (1966) *Modern Mathematics for Young Children*, New York : Herder and Herder,
- Duval, R. (1991) Interaction des niveaux de représentation dans la compréhension des textes. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*. IREM de Strasbourg. pp. 163-196.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. En *Psychologie cognitive de la lecture*. Michel Fayol et al. (Eds.). Presses Universitaires de France. pp. 73-105.
- Furinghetti, F., Paola, D. (1991) On some obstacles in understanding mathematical texts. *Proceedings of the XV PME Conference*, Assisi, Italy, Vol. 2, pp. 56 63.
- Gagatsis, A. (1984). Préalables à une mesure de la compréhension. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 5, n^o. 1, pp. 43-80.

- Hayes, J.R.; Simon, H. (1974). Understanding written problem instructions. In : *Knowledge and Cognition*. Gregg, I. (ed.). Lawrence Erlbaum Associates. pp. 167 200.
- Hintikka, J. (1981) On the logic of an interrogative model of scientific inquiry, *Synthese*, n^o. 47, pp. 69-83.
- Kline, M. (1973) *Why Johnny can't add : the Failure of the New Math*, New York : St. Martin's Press.
- Larochelle, M., Bednarz, N. (éds.) (1994) Constructivisme et éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, Vol. XX, n^o. 1.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995a) *Normes Provinciales de Mathématiques*, de la 1^{re} à la 9^{me} année.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995b) *Le programme d'études commun, politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^{me} année*.
- Polya, G. (1945) *How to Solve it*, Princeton University Press (traduit au français par C. Mesnage sous le titre *Comment poser et résoudre un problème*, Paris : Dunod 1965; Réimpression : Editions Jacques Gabay, 1989.
- Radford, L (1992). Interactions between natural and symbolic languages in algebraic word problems. Paper presented at the *Annual Conference of the Canadian Society for the study of Education*. Learned Societies Conference. University of Prince Edward Island.
- Radford, L. (1993) Qu'est-ce que les élèves comprennent quand ils lisent un problème écrit ? Communication présentée au *XXI congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation (ACEE)*, Ottawa, Carleton University, juin 1993.
- Schoenfeld, A. (1985) *Mathematical Problem Solving*, Orlando, San Diego ... : Academic Press, Inc.

ÉTUDE DE LA VARIABLE SEXE DU STYLE D'APPRENTISSAGE D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS FRANCOPHONES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT.

**Mariette Théberge
Raymond LeBlanc
Michel Brabant**

A. INTRODUCTION

Dans la perspective de la formation à l'enseignement, traiter de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants revêt d'autant plus d'importance que, bien souvent, les femmes qui s'y inscrivent sont plus nombreuses que les hommes. Ce phénomène, en soi, n'est pas nouveau, sauf qu'il y a certainement lieu de s'interroger sur les particularités de l'apprentissage de l'homme et de la femme afin de réfléchir à l'enseignement qui se donne au sein des programmes de formation.

Pour ce faire, nous présentons tout d'abord un aperçu de la façon dont l'homme a servi comme modèle de référence à la définition de la manière d'apprendre de l'homme et de la femme. Puis, nous poursuivons l'élaboration du cadre de référence par une esquisse de la représentation parallèle de ce modèle issu de recherches qui s'intéressent aux contextes et à la spécificité de la relation de la femme au savoir. Nous nous référons également, dans cette partie du texte, aux modèles de Kolb (1984) et de Honey et Mumford (1986) avant de spécifier l'importance de la recherche ainsi que les questions à l'étude.

La présentation de la méthodologie et des résultats vient par la suite enrichir la discussion par rapport à l'importance de tenir compte de la variable sexe du style d'apprentissage dans le contexte de la formation à l'enseignement. Il va sans dire que le

modèle à l'étude n'est pas unique et qu'il ne cerne pas en soi toute la complexité de la formation à l'enseignement. Quoi qu'il en soit, il permet de mieux connaître les particularités d'étudiantes et d'étudiants qui se sont inscrits à la formation à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa de 1991 à 1994.

B. CADRE CONCEPTUEL

1. L'homme comme modèle de référence à la définition de la manière d'apprendre de l'homme et de la femme

La recherche sur le développement cognitif de la femme a tout d'abord dérivé d'études portant sur les hommes et qui donnaient à croire souvent à une déficience de la part des femmes (Baxter Magolda, 1989). L'homme étant le modèle à partir duquel se définit la norme, le développement de la femme apparaît, s'il en diffère, comme étant une déviation (Bar-Yam, 1991). Dans cette optique, la femme est identifiée comme étant plus dépendante du champ environnemental que l'homme et plus portée à accorder une importance aux valeurs sociales et culturelles. Elle est identifiée comme s'appuyant plus sur des valeurs culturelles environnantes pour interpréter les situations, exprimant un plus grand désir que l'homme de recevoir l'approbation de pairs pour organiser ses expériences et prendre des décisions, et souhaitant davantage une variété de modalités d'enseignement pour définir le sens de ses expériences (Witkin et Goodenough, 1981; Fritz, 1992; Emanuel et Potter, 1992).

Dans un contexte d'éducation s'adressant à des adultes où la capacité d'autonomie prévaut, cette dépendance vis-à-vis le champ environnemental dessert l'apprenante ou l'apprenant. Comme l'explique Joughin (1992), la personne qui a tendance à être indépendante vis-à-vis le champ environnemental démontre une capacité d'analyse et d'autonomie bien développée. Cela lui permet de concevoir les différentes composantes d'une tâche d'apprentissage, de classer et d'organiser les éléments d'un domaine d'étude et d'être consciente autant de ses besoins que des exigences nécessaires pour atteindre le but fixé. Par ailleurs,

la personne qui a plutôt tendance à être dépendante du champ environnemental peut éprouver des difficultés dans une situation d'apprentissage qui demande une pensée analytique ou un sens d'autonomie. C'est pourquoi, l'établissement de contacts avec les autres devient important pour cette dernière.

Dans le même ordre d'idées, l'étude du développement cognitif n'avantage pas non plus la femme en ce qui a trait à l'identification de stratégies mises en oeuvre dans la compréhension de textes. Selon Van Rossum et Schenk (1984), il ressort que la femme considère les textes différemment de l'homme et utilise une approche de surface comparativement à une approche lui permettant une compréhension en profondeur. Il apparaît aussi que cette approche s'exerce en concordance avec une conception de l'apprentissage qui va plus dans le sens d'une mémorisation et d'une acquisition de faits que d'une construction du savoir. Quant à une reconnaissance équivalente des niveaux opérationnels chez l'homme et la femme, l'étude de Crough (1984) laisse entendre que le niveau opérationnel formel et les interactions qui en résultent s'avèrent plus positifs pour l'homme que pour la femme. Par contre, comme cet auteur ne note aucune différence significative dans la performance des groupes entre l'opération concrète et l'opération formelle, elle suggère, dans sa conclusion, la possibilité que la femme utilise un processus différent de manière à ce que sa performance académique ne soit pas directement reliée à la pensée opérationnelle formelle.

2. Une représentation parallèle de la relation de la femme au savoir

Des études portant essentiellement sur le développement cognitif de femmes ont donné une représentation parallèle à celle des hommes (Gilligan, 1986). C'est en ce sens que s'effectue la recherche de Clinchy et *al.* (1985) qui, afin de développer un modèle plus approprié à l'éducation des femmes, retracent les préférences de femmes autant en ce qui a trait aux connaissances abordées, qu'aux diverses manières de traiter le savoir dans leurs expériences d'apprentissage. Quel que soit le statut social, l'âge ou l'origine ethnique, les auteurs de cette recherche constatent tout d'abord l'éminence du besoin pour la femme aux

études de se voir confirmer qu'elle a la capacité d'apprendre. Elles notent également une nette préférence pour aborder l'apprentissage sous le biais de l'expérience et non par l'étude de concepts tout en reconnaissant l'utilité de ces derniers dans l'approfondissement de la signification de l'expérience. L'analyse des réponses reçues permet aussi de constater comment le système éducatif peut encourager la femme non pas à développer une liberté de penser, mais à créer une dépendance face à des attentes externes. Dans l'élaboration de leur modèle, les auteurs font ressortir la nécessité d'établir un lien avec la personne qui apprend et de développer une compréhension vis-à-vis sa façon de voir les choses.

Poursuivant l'étude du développement cognitif de la femme dans le même sens, Belenki et *al.* (1986) identifient des étapes du cheminement d'appropriation et de construction du savoir. Partant de la femme silencieuse, elles établissent le parcours par lequel se construit la connaissance chez la femme en passant par la quête de soi jusqu'à la découverte et l'intégration d'une voix personnelle. Il va sans dire que l'environnement social joue un grand rôle dans la manière dont la femme effectue ce parcours. Les auteurs identifient que, plus souvent qu'autrement, l'institution scolaire tend à amener la femme à concevoir qu'il est nécessaire d'établir une distance entre la connaissance et soi pour en arriver à la maîtriser. Cette manière de concevoir l'apprentissage fait référence à une connaissance distanciée. Les auteurs comparent aussi cette conception à une autre approche qui implique l'établissement d'une relation entre soi et l'objet d'apprentissage. Il s'agit d'une connaissance liée à soi qui incite la personne à comprendre le point de vue de l'autre plutôt qu'à développer des arguments pour le remettre en question. Tout en précisant que cette dernière approche n'est pas uniquement l'apanage du genre féminin, elles indiquent qu'il est possible que plus de femmes que d'hommes tendent naturellement à s'y sentir à l'aise.

La prise de conscience de la spécificité du développement cognitif de la femme et l'évolution de courants de pensée qui alimentent la « pédagogie féministe » (Solar, 1992) contribuent

également à constater jusqu'à quel point l'accessibilité au savoir ne va de soi pour le sexe féminin (Mosconi, 1989; Solar, 1990, 1993; Ouellette, 1992). En retraçant l'évolution historique du système scolaire, il est, en effet, facile de constater que la structure, les programmes et les fondements même de ce système ont un "caractère masculin" (Solar, 1985). Face à cette situation, il n'est donc pas étonnant de constater que la femme ait choisi d'avoir recours à une représentation parallèle pour définir son développement. L'homme n'a pas uniquement servi de modèle au développement cognitif, il a aussi largement contribué à ce que les lieux de savoir correspondent à ce modèle. Comme l'exprime Solar (1985, p. 288) : « Cela en soi n'est pas mauvais. Ce qui est dommageable, c'est l'absence du savoir des femmes, son rejet et son exclusion ». La définition d'une représentation parallèle qui cherche à expliciter la manière dont la femme s'approprie et construit le savoir ne peut, dans ces circonstances historiques, qu'alimenter la nécessité d'approfondir nos connaissances au sujet des modes préférentiels d'apprentissage des hommes et des femmes.

3. Le style d'apprentissage et l'étude de la variable sexe

Le style d'apprentissage est une partie importante du processus d'apprentissage, celle qui est nécessaire pour comprendre si nous allons avoir une compréhension de ce que signifie apprendre (Ginter, Brown, Scalise et Ripley, 1989). Un des aspects de la recherche portant sur le style d'apprentissage est l'étude de la variable sexe. Par exemple, Davenport (1986) étudie la relation entre le style d'apprentissage, le sexe et l'âge d'étudiantes et d'étudiants de plus de soixante ans. Elle remarque un lien significatif en ce qui a trait à la relation du style et du sexe du sujet. Selon les résultats de cette étude, les femmes préfèrent avoir moins de structure que les hommes dans leur environnement éducationnel. Elles portent une attention toute spéciale au climat d'apprentissage et à la relation humaine et apprécient plus les discussions de groupes que les hommes. De leur côté, les hommes ont aussi plus tendance à préférer des exposés, des lectures assignées et les visionnements. Davenport en conclut à la nécessité d'adapter les programmes offerts

selon les préférences pour être en mesure de répondre davantage aux besoins des apprenantes et des apprenants. Par ailleurs, elle ne note aucun lien significatif entre l'âge et le style d'apprentissage.

Duckwall, Arnold, et Hayes (1991) se questionnent aussi au sujet du lien à établir entre différentes approches préconisées dans l'apprentissage et le succès encouru dans les études. À leur avis, il est intrigant de constater que des étudiantes et des étudiants qui ont des capacités académiques équivalentes dans un niveau d'étude se retrouvent à un niveau supérieur avec des performances pouvant varier. Elles conçoivent qu'il est dans l'intérêt non seulement de l'enseignante et de l'enseignant mais également de l'étudiante et de l'étudiant d'identifier les modes préférentiels d'apprentissage pour entrevoir s'il y a concordance ou non avec la tâche demandée. Sans en arriver à déterminer une différence significative dans l'ensemble du programme de médecine qu'elles étudient, elles observent que le style d'apprentissage et le succès peuvent être reliés au sexe de l'étudiante et de l'étudiant.

Hayes (1992) étudie les perceptions de femmes et d'hommes vis-à-vis leurs comportements en classe. Elle vise ainsi à développer un cadre conceptuel de référence qui puisse servir dans des recherches ultérieures portant sur les comportements d'hommes et de femmes. Afin d'accroître des connaissances sur divers groupes de sujets, elle effectue sa recherche auprès d'étudiantes et d'étudiants de niveau collégial et de niveau universitaire. Les différences de perceptions qu'elle étudie distinguent sept différents facteurs :

1. la participation verbale,
2. l'orientation de l'apprentissage,
3. la domination des autres,
4. la recherche de soutien (ou d'appui),
5. la divulgation de soi,
6. la confiance en soi,
7. la sociabilité.

Les résultats révèlent une prédominance des femmes dans les facteurs 1, 2, 4, 5 et 7. Le troisième facteur ne démontre pas de

différences de perception entre les hommes et les femmes et le sixième facteur est jugé prédominant chez les hommes. Lorsqu'elle observe la manière dont les femmes et les hommes se perçoivent eux-mêmes, elle constate que chacun de ces deux groupes a tendance à accentuer la perception de son groupe. En regard de l'âge des répondantes et des répondants, elle met en évidence le fait que les sujets plus âgés déterminent une plus grande importance dans le facteur 2 (orientation de l'apprentissage) chez les femmes et que, par contre, les facteurs 4 et 7 (recherche d'appui et sociabilité) sont plus importants chez les plus jeunes femmes. Il apparaît également évident selon ces résultats que les sujets plus âgés, hommes ou femmes, accordent une plus grande priorité à l'orientation de l'apprentissage que les plus jeunes.

L'étude du style d'apprentissage et de la variable sexe retient donc l'attention de chercheurs tant en relation avec divers groupes d'âges que face à des tâches d'apprentissage différentes (Titus, Bergandi et Shryock, 1990; Vernon-Gerstenfield, 1989; Speth et Brown, 1990; Thompson et O'Brien, 1991; Lindner-Reinhard et Harris, 1992). Les résultats obtenus viennent également contribuer à une meilleure compréhension de ce qu'est l'apprentissage tant chez l'homme que chez la femme. C'est en ce sens, qu'en s'y référant, Kerba (1993) met en parallèle les études qui prônent l'importance de distinguer les besoins et les approches vis-à-vis les hommes et les femmes ainsi que celles qui n'adhèrent pas à cette vision. Elle en conclut que les approches qui distinguent l'apprentissage de l'homme et de la femme rejoignent les principes de base de l'éducation pour adultes, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage qui suscitent la collaboration et la réflexion, le changement social ainsi que la reconnaissance et l'utilisation de l'expérience de vie des adultes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, elle met de l'avant que l'éducation doit non seulement promouvoir l'accessibilité mais également l'équité pour les femmes dans le cadre des institutions où s'effectue l'apprentissage.

4. Les styles d'apprentissage selon Kolb et selon Honey et Mumford

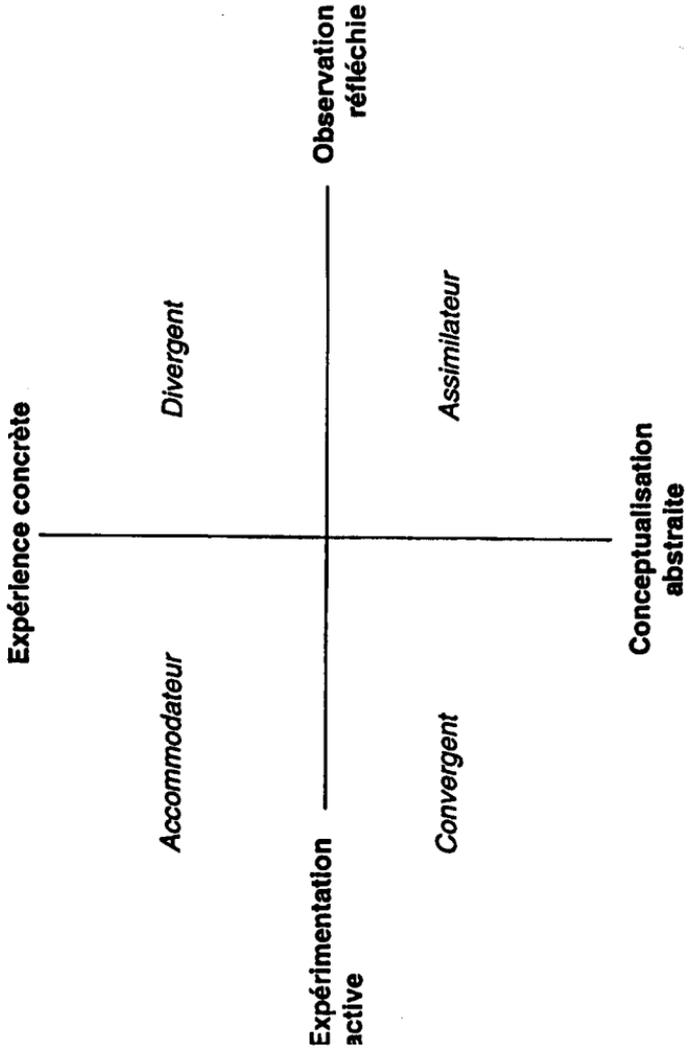
Dans la recherche que nous poursuivons, nous nous référons à la conception des styles d'apprentissage utilisée par Honey et Mumford (1986). Cette conception s'inspire du modèle de Kolb (1976, 1984) qui définit l'apprentissage comme un cycle d'apprentissage expérientiel ou une démarche cyclique comprenant quatre phases. Le cycle débute par l'expérience concrète, il se poursuit par l'observation réfléchie, puis la conceptualisation abstraite et se complète par l'expérimentation active. Ce sont là des modes d'apprentissage qui correspondent respectivement à la première, deuxième, troisième et quatrième phases du modèle (Fortin et Chevrier, 1990). Selon Kolb, le cycle d'apprentissage est inscrit sur deux axes continus (1. de l'expérience concrète à la conceptualisation abstraite, 2. de l'observation réfléchie à l'expérimentation active). Chaque pôle de l'axe exerce une attraction et crée une tension d'où résulte le style d'apprentissage. Kolb définit également quatre styles d'apprentissage qui correspondent aux modes d'apprentissage : le style divergent, le style assimilateur, le style convergent et le style accommodateur. [Figure 1]¹

S'inspirant de la conception de Kolb (1984), Honey et Mumford (1986) ont élaboré une nomenclature qui contribue à mieux comprendre comment la personne conçoit l'action dans une optique de formation professionnelle. Les styles qu'ils définissent sont au nombre de quatre :

- I) le style actif,
- II) le style réfléchi,
- III) le style théoricien et
- IV) le style pratique.

1 Il est à noter que le graphisme des figures a été réalisé par Martine Clément de l'Université d'Ottawa.

Figure 1 - Le style d'apprentissage selon Kolb



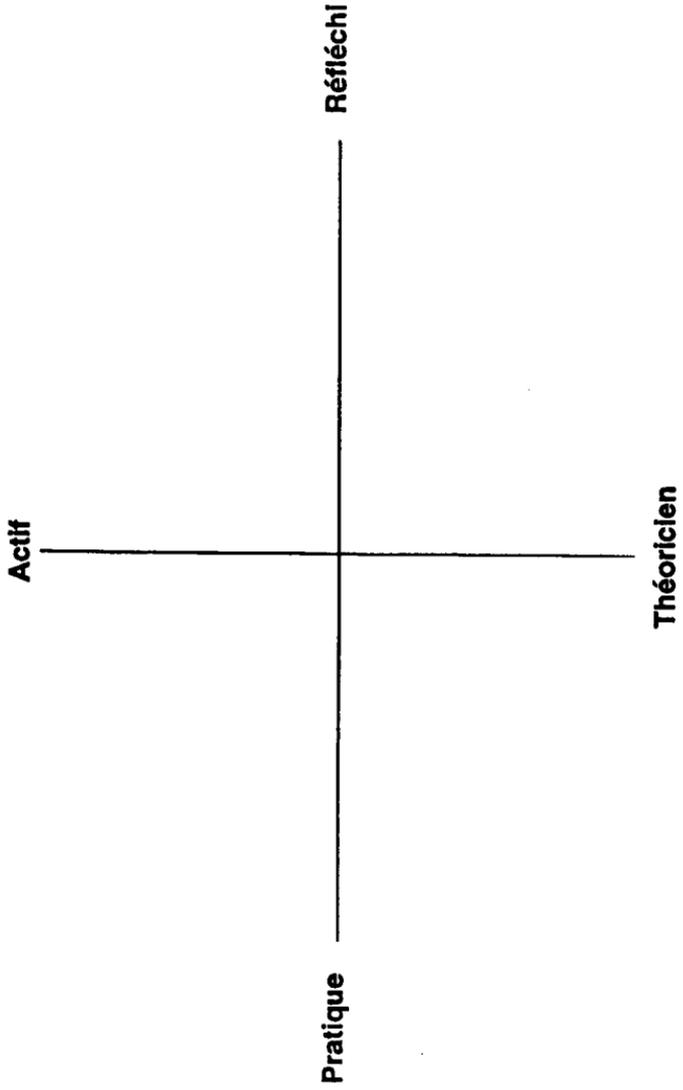
Chacun de ces styles s'inscrit tout comme chez Kolb dans une phase d'un cycle d'apprentissage et exprime une préférence pour un mode (Fortin et Chevrier, 1990).

Le style actif se réfère à une personne qui s'engage facilement et sans idées préconçues dans des expériences nouvelles. Cette personne se sent donc à l'aise de passer par une étape d'expérimentation dans une situation d'apprentissage puisque cela répond à son besoin d'expérience concrète. Dans le style réfléchi, l'observation, la réflexion et la prudence sont mises de l'avant avant d'agir. La personne de style réfléchi préfère analyser avant d'expérimenter ou d'aborder l'étude de modèles théoriques. Elle apprend de manière empirique et peut mieux par la suite concevoir ses actions et les fondements qui s'y rattachent. Une personne de style théoricien privilégie l'abstraction, le mode organisationnel et rationnel. S'appropriant d'abord la connaissance par le biais de modèles théoriques, cette personne s'interroge sur les fondements et a besoin de les approfondir avant d'expérimenter ou d'observer. Pour une personne de style pratique, la mise en application et la généralisation d'idées sont, en premier lieu, ce qui revêt de l'importance. Elle évalue donc rapidement l'efficacité et la pertinence de la tâche dans une situation d'apprentissage.

À la différence de Kolb, chez qui le style est une résultante entre deux modes d'apprentissage, Honey et Mumford définissent le style d'apprentissage sur un axe donné comme une préférence qu'il est possible d'évaluer indépendamment. [Figure 2]

Comme nous l'avons fait dans une étude précédente (Théberge, LeBlanc et Brabant, 1995), il est possible de faire la jonction entre les deux conceptions, c'est-à-dire de partir du rationnel de Kolb et de voir leur mode d'application selon la conception d'Honey et Mumford. Nous nous rendons cependant compte de la limite du modèle de Kolb. Concevoir que le style est la résultante entre deux modes d'apprentissage signifie que l'on observe en premier lieu l'interdépendance entre ces deux modes, alors que la préférence qu'exprime le sujet peut être très prononcée par rapport à un mode sans l'être nécessairement par

Figure 2 - Le style d'apprentissage selon Honey et Mumford



rapport à celui avec qui il est mis en relation. C'est pourquoi, dans cette étude, nous nous en tiendrons à l'interprétation d'Honey et Mumford et définissons les styles en termes d'actif, réfléchi, théoricien et pratique afin de les considérer selon l'axe où ils se situent.

5. Importance de la recherche et questions

Les différences dans les préférences et les comportements des hommes et des femmes en situation d'apprentissage ont attiré considérablement l'attention de chercheurs dans les dernières années (Davenport, 1986; Riding et Banner, 1986; Ehrman et Oxford, 1988; Vernon-Gerstenfield, 1989; Titus, Bergandi et Shryock, 1990; Duckwall, Arnold et Hayes, 1991; Ewing et Yong, 1992; Hayes, 1992). Comprendre comment l'homme et la femme apprennent, s'il y a des distinctions dans leur manière non seulement de concevoir l'apprentissage, mais d'agir face à cet apprentissage et de s'approprier la connaissance est d'autant plus important que, selon Hall (1982), cela peut avoir des répercussions sur la confiance en soi et sur les résultats académiques. Comme le souligne Davenport (1986), il y a lieu, en éducation, de répondre davantage aux besoins des apprenantes et des apprenants et d'adapter les programmes offerts ainsi que les stratégies d'enseignement.

Force est de reconnaître également qu'à la formation à l'enseignement, la population étudiante est formée d'un plus grand nombre de femmes que d'hommes. Cela est particulièrement évident dans les groupes qui se destinent à enseigner à l'élémentaire. Il y a donc lieu de s'interroger sur cette particularité et de voir jusqu'à quel point elle peut contribuer à l'élaboration de connaissances utiles tant dans l'élaboration de programmes que dans l'enseignement de cours. De plus, comme le souligne Kasworm (1990), l'étude de la variable sexe permet d'approfondir le développement de l'identité de l'adulte et d'entrevoir comment il acquiert une compétence dans le monde des idées et des croyances tout en établissant un pont entre la profession qu'il aborde et la société dans laquelle il vit. Dans cette perspective, l'enseignement en milieu universitaire est loin d'être un terrain

neutre mais exerce une influence (Schroeder, 1989; Laipple et Jurden, 1990; Pearson, 1992).

Il importe également de reconnaître que l'étude de la variable sexe reste un domaine encore sujet à investigation. En effet, comme l'indique Hayes (1992), les recherches actuelles ne constituent pas encore un corpus de connaissances assez substantiel pour nous permettre de conclure, d'affirmer et de généraliser des différences relatives à la variable sexe dans le cadre d'études postsecondaires ainsi que la relation possible avec les résultats scolaires obtenus. Même si des distinctions apparaissent évidentes (Hall, 1982), il y a lieu de continuer à se doter d'informations pertinentes qui aident à mieux comprendre et expliciter les spécificités de cette variable. Staley et Cohen (1988) identifient deux raisons majeures qui alimentent une controverse dans la prise en compte de la variable sexe : le manque d'un cadre unifié d'études portant sur les différences entre hommes et femmes; ainsi que la variété d'approches qui ont été utilisées pour étudier ces différences.

C'est pour approfondir plus particulièrement la préoccupation de l'identification du style d'apprentissage à la formation à l'enseignement que nous posons les questions suivantes dans la présente recherche :

- Quelle est la répartition des styles d'apprentissage (actif, réfléchi, théoricien, pratique) selon le sexe des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement?
- Quelle est la répartition des styles d'apprentissage (actif, réfléchi, théoricien, pratique) selon le sexe et les niveaux d'enseignement choisis des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement ?

C. MÉTHODE

1. Sujets

De 1991 à 1994, un total de 839 étudiantes et étudiants ont accepté de participer à la présente étude et répondu au questionnaire portant sur le style d'apprentissage.

Nous avons effectué deux analyses à partir de ces données : la première donne un tableau des pourcentages d'hommes et de femmes dans l'ensemble des quatre styles. Dans cette analyse, nous avons dû exclure les questionnaires qui posaient problème et ne permettaient pas l'identification des variables à l'étude, par exemple 16 des questionnaires se sont avérés incomplets (treize des sujets n'avaient pas indiqué leur sexe et 3 autres n'avaient pas spécifié leur niveau d'enseignement). De plus, dans leur choix, 47 sujets arrivaient à égalité sur deux des axes, ce qui ne permettait pas de distinguer leur style préférentiel pour parfaire la présente recherche. C'est pourquoi, nous avons retenu 776 questionnaires dont 186 hommes et 590 femmes dans cette première analyse.

Pour effectuer la deuxième analyse, nous avons transformé les données en scores Z et calculé les pourcentages des sujets qui se retrouvent aux premier et deuxième écarts types de chacun des styles de manière à pouvoir observer la répartition des hommes et des femmes dans chacun des styles donnés. Comme cette deuxième analyse contribue également à l'identification du style préférentiel, nous avons aussi dû mettre de côté les 47 questionnaires dont les choix arrivaient à égalité sur plus d'un style. Cette analyse porte donc sur 826 questionnaires (197 hommes et 629 femmes) dans la question qui a trait au sexe et sur 823 questionnaires (196 hommes et 627 femmes) dans la question qui a trait au sexe et aux niveaux d'enseignement.

Lors de la passation du questionnaire, ces sujets étaient inscrits au programme de la Formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa soit pour enseigner aux niveaux primaire et moyen ($n = 424$: 43 hommes et 381 femmes), aux niveaux moyen et intermédiaire ($n = 188$: 58

hommes et 130 femmes) ou aux niveaux intermédiaire et supérieur ($n = 211 : 95$ hommes et 116 femmes)².

2. Questionnaire

Le questionnaire distribué est une adaptation française du Learning style questionnaire (Honey et Mumford, 1986) que Fortin et Chevrier (1990) ont expérimenté dans le cadre de deux études au Canada. Les résultats obtenus dans ces deux études révèlent des coefficients alpha variant entre 0,72 et 0,76 et des indices de stabilité (test-retest) allant de 0,83 à 0,90 (Fortin et Chevrier, 1990). À la suite de la présente recherche, des analyses de cohérence interne confirment les indices de stabilité du questionnaire en révélant des coefficients alpha de 0,70 pour le style théoricien, de 0,79 pour le style réfléchi et de 0,74 pour les styles actif et pratique.

Le questionnaire comprend quatre-vingts énoncés se référant aux quatre styles d'apprentissage. Chacun de ces styles est représenté par vingt énoncés. Il s'agit d'exprimer son accord ou son désaccord sur une échelle de sept points au sujet de ces énoncés.

3. Procédure

La procédure utilisée a été la même à chaque année et les deux personnes responsables d'administrer la passation du questionnaire ont procédé de façon similaire. Il s'agissait tout

2 En s'inscrivant à la formation à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, l'étudiant choisit à quel niveau il veut enseigner. Il peut choisir les niveaux primaire et moyen et développe une expertise pour enseigner aux élèves âgés entre 4 et 12 ans, c'est-à-dire de la maternelle à la sixième année. Il peut opter pour les niveaux moyen et intermédiaire s'il se destine à enseigner à des élèves âgés entre 9 et 15 ans, c'est-à-dire de la quatrième à la dixième année. Il a aussi comme choix les niveaux intermédiaires et supérieur s'il désire enseigner à des élèves âgés de 12 ans et plus au secondaire. Comme la formation à l'enseignement est offerte après l'obtention d'un baccalauréat, il va sans dire que l'étudiant doit répondre aux exigences d'admission pour s'inscrire aux niveaux choisis et avoir suivi les cours requis.

d'abord de présenter le questionnaire et de vérifier si l'étudiant consentait à participer à la recherche. Par la suite, le questionnaire, une fois complété, ne servait pas uniquement à identifier le style d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant mais également à l'informer au sujet des différents modes d'accès à la connaissance et à susciter une réflexion sur les incidences de ces modes en éducation.

D. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

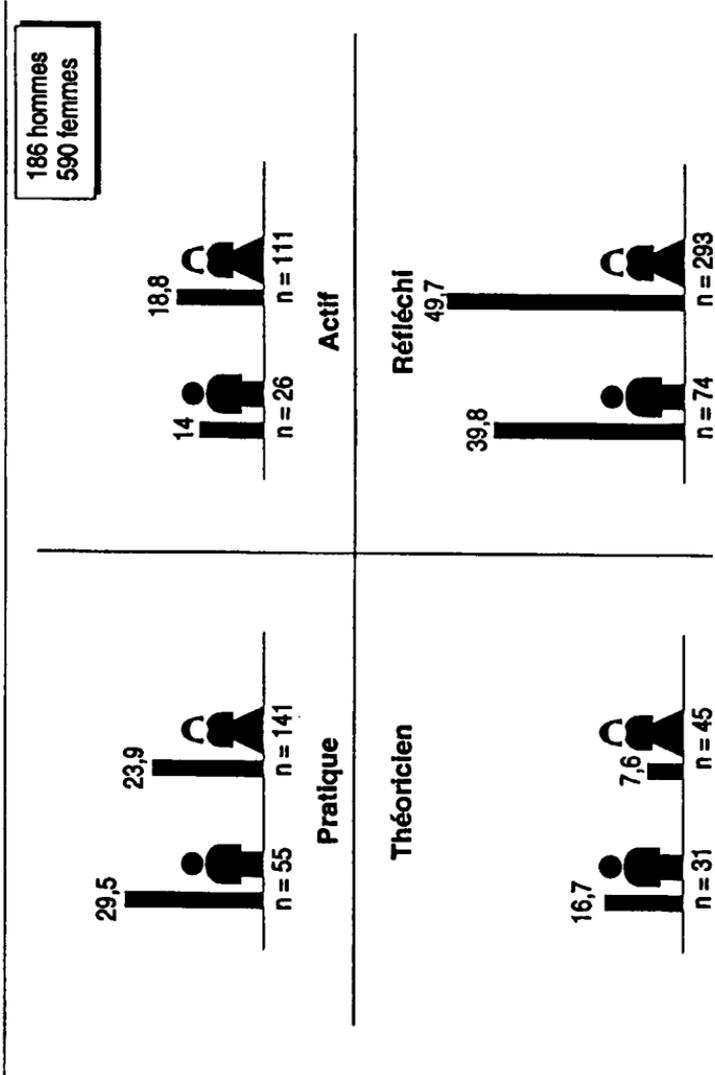
1. La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe des étudiantes et des étudiants

Les résultats permettent d'observer que 14 % des hommes ($n = 26$) et 18,8 % de femmes ($n = 111$) ont le style actif comme mode préférentiel d'apprentissage. Par ailleurs, 39,8 % des hommes ($n = 74$) et 49,7 % des femmes ($n = 293$) ont un style réfléchi. Quant au style théoricien, 16,7 % des hommes ($n = 31$) et 7,6 % des femmes ($n = 45$) indiquent cette préférence tandis que 29,6 % des hommes ($n = 55$) et 23,9 % des femmes ($n = 141$) optent pour le style pratique.

Selon ces résultats, illustrés par la figure 3a, le plus grand pourcentage de sujets masculins ou féminins expriment une préférence pour le style réfléchi. Dans le cas des femmes, il s'agit même de près de la moitié des répondantes. Le style pour lequel s'exprime la moins grande préférence est le style théoricien autant chez les hommes que chez les femmes alors que seulement 7,6 % de ces dernières le choisissent³.

3 Il est à noter que dans cette étude, chaque style est analysé par rapport à son axe afin d'identifier le style préférentiel de l'étudiante et de l'étudiant. Il va sans dire, que même si la personne indique une préférence pour un style donné, cela ne l'empêche aucunement d'avoir des affinités avec les autres styles. Dans la présente recherche, nous nous en tenons cependant à l'identification et à l'étude du style prédominant et non aux styles qui seraient la deuxième, troisième ou quatrième préférence de la personne.

Figure 3a - La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe des étudiantes et des étudiants



Lorsque l'on examine la répartition des hommes et des femmes à un et à deux écarts types (figure 3b), la différence la plus marquée entre les deux sexes se retrouve dans le style théoricien où 18,3 % des hommes et 13 % des femmes ont cette prédominance à un écart type et 4,1 % des hommes et 1,9 % des femmes se situent à deux écarts types. Dans le style actif, un pourcentage égal d'hommes et de femmes sont à deux écarts types tandis qu'une différence de 1 % et de 0,4 % distinguent respectivement les hommes des femmes dans les styles pratique et réfléchi à cet écart⁴.

2. La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe et les niveaux d'enseignement choisis des étudiantes et des étudiants

Comme nous l'avons précisé auparavant, les étudiantes et les étudiants qui s'inscrivent à la formation à l'enseignement ont à choisir les niveaux auxquels ils se destinent à enseigner. Par rapport à cette variable, les résultats illustrés à la figure 4a indiquent qu'aux niveaux primaire et moyen, les hommes et les femmes se répartissent de la manière suivante : style actif 23,8 % des hommes (n = 10) et 19,6 % des femmes (n = 71); style réfléchi, 33,3 % des hommes (n = 14) et 52,9 % des femmes (n = 192); style théoricien, 9,6 % des hommes (n = 4) et 6,0 % des femmes (n = 22) et style pratique, 33,3 % des hommes (n = 14) et 21,5 % des femmes (n = 78).

Quant aux niveaux moyen et intermédiaire, les hommes et les femmes démontrent leurs préférences comme suit : style actif, 15,4 % des hommes (n = 8) et 18,9 % des femmes (n = 23); style réfléchi, 44,2 % des hommes (n = 23) et 42,6 % des femmes (n = 52); style théoricien, 15,4 % des hommes (n = 8) et 9 % des

⁴ Dans la figure 3b, les styles sont présentés selon un et deux écarts types. L'analyse traitant des extrémités des axes, il n'y a pas lieu de comparer les pourcentages et les nombres des sujets d'un style à l'autre, mais d'observer la proportion interne d'hommes et de femmes dans chacun des styles.

Figure 3b - La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe des étudiantes et des étudiants

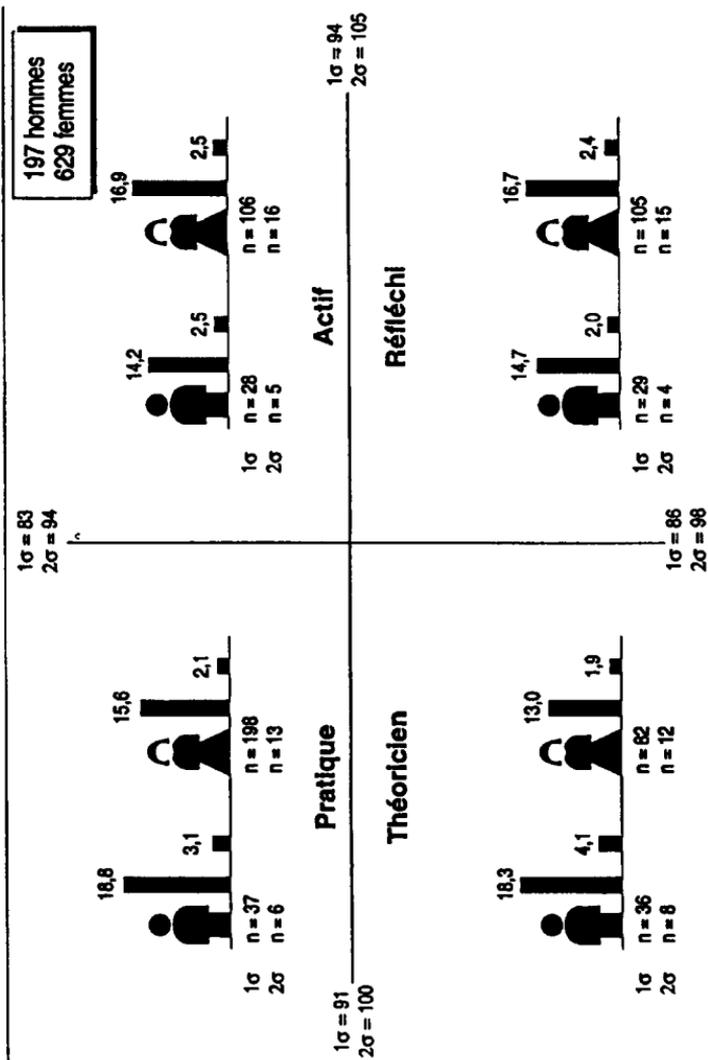
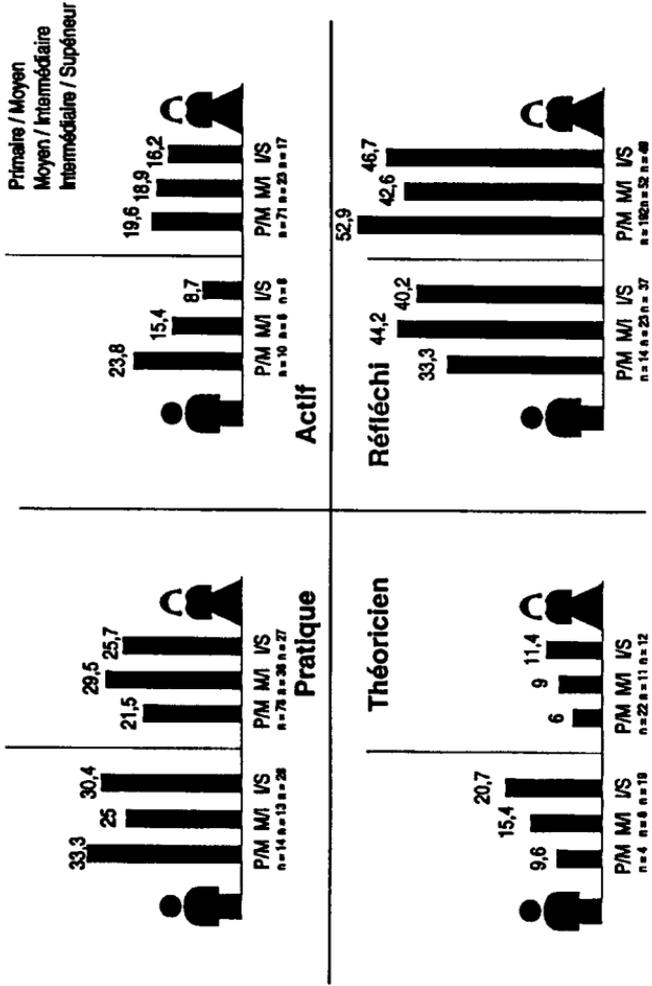


Figure 4a
La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe et le niveau d'enseignement choisi des étudiantes et des étudiants



femmes (n = 11) et style pratique, 25 % des hommes (n = 13) et 29,5 % des femmes (n = 36).

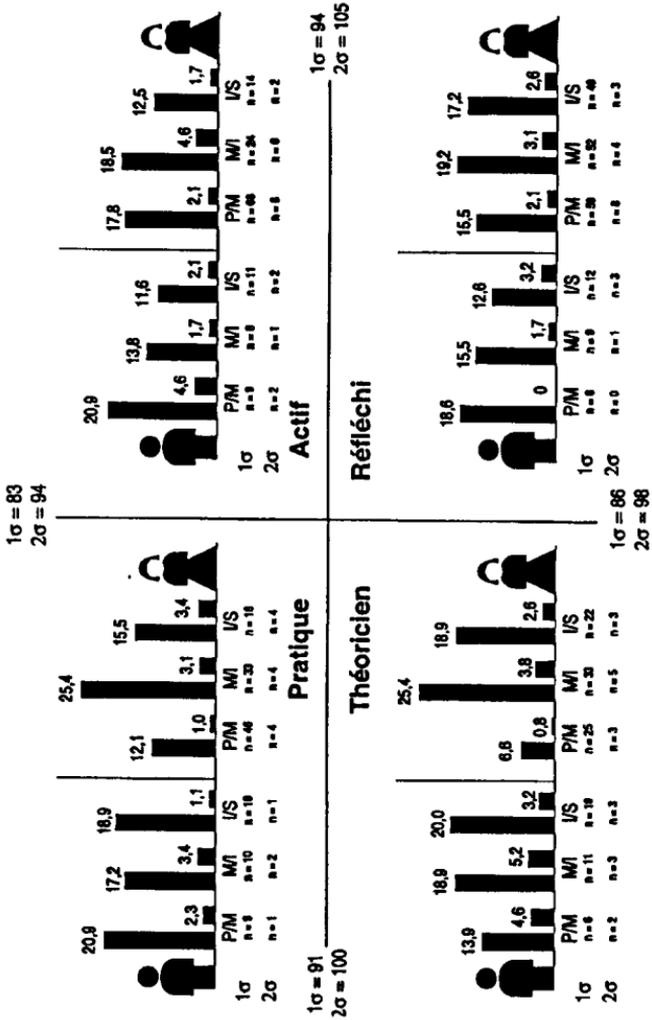
Aux niveaux intermédiaire et supérieur, les hommes et les femmes exercent leur choix de style d'apprentissage dans les proportions suivantes : style actif, 8,7 % des hommes (n = 8) et 16,2 % des femmes (n = 17); style réfléchi, 40,2 % des hommes (n = 37) et 46,7 % des femmes (n = 49); style théoricien, 20,7 % des hommes (n = 19) et 11,4 % des femmes (n = 12) et style pratique, 30,4 % des hommes (n = 28) et 25,7 % des femmes (n = 27).

Comme l'illustre la figure 4a, il est possible d'observer qu'aux niveaux primaire et moyen, le pourcentage d'hommes qui optent pour le style réfléchi (33,3 %) est le même que celui du style pratique, tandis que le style théoricien demeure celui pour lequel il y a le moins de préférence (9,5 %). Chez les femmes, à ces niveaux, 52,9 % démontrent une affinité pour le style réfléchi tandis que seulement 6 % d'entre elles indiquent une préférence pour le style théoricien. Aux niveaux moyen et intermédiaire un même pourcentage d'hommes expriment une préférence pour les styles actif et théoricien. Chez les femmes, le style théoricien demeure toujours celui pour lequel le plus petit nombre d'entre elles optent soit 9%. Aux cycles intermédiaire et supérieur dans le style actif, se trouve la moins grande proportion des hommes.

La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe et le niveau d'enseignement choisi des étudiantes et des étudiants à un et à deux écarts types représentés dans la figure 4b permet également d'observer comment se différencie la proportion des hommes et des femmes par rapport à ces variables. Les pourcentages varient de 0 % à 3,2 % chez les hommes, et de 2,1 % à 3,1 % chez les femmes pour le style réfléchi à deux écarts types selon qu'il s'agit des niveaux primaire et moyen, moyen et intermédiaire ainsi qu'intermédiaire et supérieur. Ces variations de pourcentages se retrouvent également présentes dans chacun des autres styles. Par ailleurs, il est intéressant de constater que si 18,9 % des hommes et 25,4 % des femmes sont à un écart type dans le style théoricien aux niveaux moyen et intermédiaire,

Figure 4b - La répartition des styles d'apprentissage selon le sexe et le niveau d'enseignement choisis des étudiantes et des étudiants

	P/M	M/I	I/S	Total
Hommes	43	58	95	196
Femmes	381	130	116	627



cette proportion ne va pas dans le même sens à deux écarts types où 5,2 % des hommes et 3,8 % des femmes s'y retrouvent.

E. DISCUSSION

Selon les résultats que nous venons de présenter, le style préférentiel de la plus grande proportion des sujets masculins (39,8%) ou féminins (49,7%) est le style réfléchi. Par ailleurs, le style théoricien est celui pour lequel s'exprime une moins grande préférence : 16,7% des hommes et 7,6% des femmes. Si on considère la représentation parallèle de la relation de la femme au savoir (Gilligan, 1986; Clinchy, 1985; Belinki et al. 1986), est-il étonnant de constater cette préférence pour le style réfléchi ?

Oui, si l'on considère le modèle théorique de Belenki et al. (1986) selon lequel la femme privilégie un mode d'accès à la connaissance qui met en valeur l'expérience concrète et tend à établir une relation avec l'objet d'apprentissage. Selon cette conception la femme attribue une valeur à l'expérience dans la construction du savoir, ce qui relève plus des styles actif et pratique que du style réfléchi.

Non, si l'on considère que l'étude s'effectue dans un contexte où la formation à l'enseignement a lieu après l'obtention d'un baccalauréat. En effet, il est possible de se demander s'il ne devient pas naturel dans ce contexte, après trois ou quatre années d'études dans le milieu universitaire, d'accorder une moins grande importance à l'expérience. D'ailleurs, Ouellette (1992) formule également cette interrogation en se demandant si l'expérience vécue en milieu universitaire est la même pour les hommes et les femmes. Les recherches dans ce domaine (Hall et Sandler, 1982; Ellickson et Latona, 1990; Williams, 1990) ne permettent pas d'affirmer que le milieu universitaire tient suffisamment compte de la variable sexe tant dans les programmes que dans les approches pédagogiques préconisées. Avec une population étudiante qui est composée plus de femmes que d'hommes à la formation à l'enseignement, il y a certainement lieu de continuer à approfondir cette question relative à la variable sexe.

Quant à la question portant sur la répartition des styles d'apprentissage selon le sexe et le niveau d'enseignement choisi, il est à remarquer, que si le style théoricien semble attirer de plus en plus d'adeptes aux cycles moyen et intermédiaire ainsi qu'aux cycles intermédiaire et supérieur, cette attirance s'exerce en sens inverse pour ce qui est du style actif, tout particulièrement pour les hommes. En effet, 23,8% de ces derniers optent pour ce style aux cycles primaire et moyen, 15,4% d'entre eux aux cycles moyen et intermédiaire et cette proportion baisse à 8,7% aux cycles intermédiaire et supérieur. Cela veut-il dire que les candidats masculins qui ont tendance à privilégier l'expérience dans l'apprentissage préfèrent s'inscrire aux cycles primaire et moyen, tandis que ceux qui s'inscrivent aux cycles intermédiaire et supérieur démontrent moins d'affinité pour un style actif ? Nous ne saurions répondre entièrement à cette question sans poursuivre l'analyse et faire l'étude des profils des étudiants concernés pour avoir plus d'informations sur leurs modes préférentiels.

Cette proportion nous porte toutefois à nous interroger sur la signification des choix de niveaux d'enseignement par rapport au style d'apprentissage. Est-ce que cela signifie que l'enseignement au secondaire attire moins de candidates et de candidats qui privilégient l'expérience concrète comme mode d'apprentissage ? Dans leur choix de niveaux d'enseignement, les étudiantes et les étudiants se représentent-ils les niveaux intermédiaire et secondaire comme incluant moins la nécessité d'un mode d'apprentissage où prévaut l'expérience concrète ? Les distinctions que soulève la répartition des styles d'apprentissage portent donc d'autant plus à réflexion qu'elles touchent plusieurs niveaux d'enseignement (élémentaire, secondaire et universitaire). Selon le modèle de Kolb (1984), le cycle d'apprentissage comprend l'expérience concrète au même titre que l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite ou l'expérimentation active. Il n'y a donc pas lieu de privilégier l'un de ces modes d'apprentissage quel que ce soit le niveau.

Il est intéressant également de se demander si le choix d'enseigner aux niveaux élémentaire ou secondaire a un lien

avec le style d'apprentissage. Par exemple, est-ce que les femmes qui choisissent de suivre une formation à l'enseignement à l'élémentaire conçoivent en partant qu'à ce niveau il y a moins d'enseignement de concepts théoriques ? Est-ce que cela expliquerait la faible proportion de personnes de ce sexe qui ont un style théoricien et qui ont opté pour ce niveau d'enseignement ? Sans avoir de réponses à ce sujet, l'étude de la variable sexe des styles d'apprentissage nous amène à nous interroger non seulement sur la spécificité de cette variable, mais également sur les représentations que les étudiantes et les étudiants ont de l'enseignement à l'élémentaire et au secondaire.

Par ailleurs, il est évident actuellement que le domaine de l'éducation est confronté à la nécessité d'effectuer des changements pour mieux répondre aux besoins du monde en évolution dans lequel nous vivons (Commission royale d'enquête, 1995). Il est impossible de continuer à se cantonner dans un enseignement qui ne tienne pas compte de la spécificité de l'apprentissage de l'élève. Déjà nombre d'efforts sont déployés pour contribuer à établir une jonction entre l'élémentaire et le secondaire, ce qui, en soi, exige non seulement une bonne volonté mais aussi une action concertée à ces niveaux et avec la communauté⁵. Il serait

5 La mise en oeuvre du Programme d'études commun du ministère de l'éducation de l'Ontario (1995) conçoit que l'enseignement de la première à la neuvième année s'exerce avec cohérence en mettant en pratique une interdisciplinarité entre les différents champs d'études enseignés en milieu scolaire. Cette façon de concevoir l'enseignement exige un arrimage entre les écoles élémentaires (maternelle à la sixième année ou à la huitième année dans certains cas), les écoles intermédiaires (septième et huitième année) et les écoles secondaires (neuvième à la treizième année). Elle oblige, entre autres, les enseignants de neuvième année à revoir leurs pratiques pédagogiques, à ne pas traiter d'emblée la matière qu'ils enseignent comme un champ de spécialisation mais à développer des approches et des projets qui font la jonction entre différents champs d'études (par exemple : entre français et arts, sciences et mathématiques...). Pour ce faire, les enseignants doivent échanger entre eux leurs différentes façons de concevoir l'enseignement et bâtir des expériences d'apprentissage stimulantes pour l'élève. Il serait illusoire de croire que ce changement s'effectue dans toutes les écoles secondaires de l'Ontario sans aucune résistance, mais il n'en est pas moins pour autant l'amorce d'un

intéressant d'avoir plus de données qui nous permettent de saisir si la force de résistance aux changements dans le milieu éducatif peut avoir un lien avec la prépondérance de certains styles d'apprentissage. Même s'il est entendu qu'aucun des styles n'est préférable à un autre, dans l'approche expérientielle préconisée par Kolb (1984), la prédominance d'un style par rapport aux autres, peut-il favoriser un mode d'enseignement et jouer en faveur de l'immuabilité des choses dans un milieu donné ? D'après les recherches actuelles portant sur cet objet d'étude, il ne nous est pas possible d'établir une telle relation.

Il va sans dire que nous prenons l'option dans cette recherche de faire l'étude de la variable sexe du style d'apprentissage sans discrimination vis-à-vis les hommes ou les femmes, mais en observant les particularités de chacun. En effet, il nous apparaît d'autant plus essentiel d'approfondir cette question que, dans la situation actuelle, beaucoup plus de femmes (590) que d'hommes (186) sont inscrits au programme de formation à l'enseignement. Aux cycles primaire et moyen, cette différence se chiffre même comme suit : 43 hommes et 381 femmes. C'est pourquoi, il importe de continuer de s'interroger sur la façon dont nous concevons non seulement l'enseignement, mais aussi l'apprentissage de nos étudiantes et de nos étudiants en milieu universitaire.

* * *

L'étude de la variable sexe d'étudiantes et d'étudiants de la formation à l'enseignement de l'université d'Ottawa nous amène à observer que le style réfléchi est le mode préférentiel choisi par le plus grand nombre d'hommes et de femmes. Ce style a comme tous les autres styles ses avantages et se démarque par la nécessité d'une observation réfléchie avant de transformer le savoir en action. Par contre, s'il est isolé et non inscrit dans un cycle d'apprentissage, il correspond plus à une manière

mode de fonctionnement qui facilite la transition de l'élève entre l'élémentaire et le secondaire.

traditionnelle d'aborder le savoir où la matière prévaut comparativement à l'expérience de l'élève. Comme la représentation parallèle élaborée par Clinchy (1985) et Belenki et *al.* (1986) a permis de le constater, tenir compte de l'expérience pour aborder le savoir fait partie inhérente du modèle le plus approprié à l'éducation des femmes. Il y a donc lieu de se demander comment nous allons en tenir compte tant à la formation à l'enseignement que dans le milieu universitaire en général. Pour des personnes en formation à l'enseignement ou en exercice de cette profession, le défi réside également dans la capacité d'objectiver son propre style et de diversifier ses approches pour répondre aux besoins des groupes d'élèves d'élémentaire ou du secondaire.

Quant à l'étude de la répartition des styles d'apprentissage selon le sexe et le niveau d'enseignement choisi, elle porte à s'interroger au sujet des représentations qu'a l'étudiante ou l'étudiant de l'enseignement à l'élémentaire et au secondaire. D'une part, selon les résultats obtenus du primaire au niveau supérieur, de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants optent pour le style théoricien et, d'autre part, l'inverse se produit pour ce qui est du style actif. Est-ce que cela laisse supposer qu'il y a un lien entre le style d'apprentissage et la représentation qu'a l'étudiante et l'étudiant de l'enseignement au niveau choisi ? Nous ne saurions répondre à cette question sans avoir plus d'informations sur les profils des sujets concernés. Quoi qu'il en soit, les résultats obtenus permettent de se rendre compte qu'il peut être très utile de faire l'identification et l'étude du style d'apprentissage à la formation à l'enseignement. L'étudiante ou l'étudiant peut se servir de cette connaissance comme un miroir qui l'aide à réfléchir sur sa manière de concevoir une situation d'apprentissage. Tout en prenant conscience de son style et en reconnaissant la présence d'autres styles et d'autres modes d'apprentissage que le sien, cela lui donne la possibilité de se sensibiliser et de devenir plus attentif aux divers besoins exprimés.

Il importe également de reconnaître que l'étude de la variable sexe reste un domaine encore sujet à investigation. Comme nous l'avons vu précédemment, certaines recherches s'appuient

sur un cadre conceptuel où l'homme est le modèle, d'autres élaborent une représentation parallèle, mais il y a encore un manque de données au sujet d'étudiantes et d'étudiants non traditionnels. Il devient donc de plus en plus pressant dans les études ayant trait à la variable sexe de considérer les changements survenus chez la clientèle étudiante et le nombre d'adultes croissants, particulièrement les femmes, qui ont effectué un retour au travail et entrepris des études universitaires.

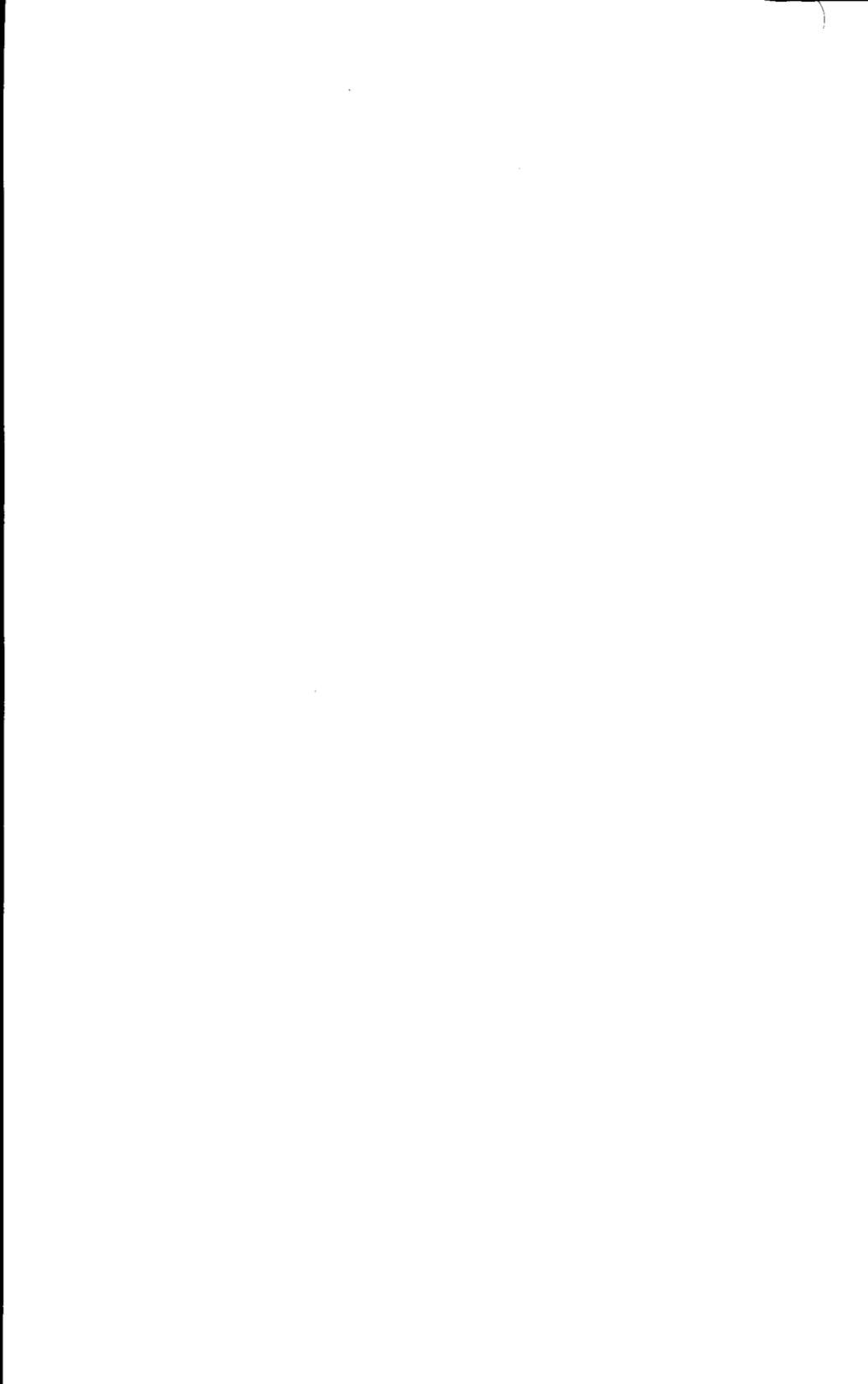
RÉFÉRENCES

- Bar-Yam, M. (1991). Do women and men speak in different voices ? A comparative study of self-evolvement. *International journal of aging and human development*. 32(4), 247-259.
- Baxter Magolda, M. B. B. (1989). Gender differences in cognitive development : an analysis of cognitive complexity and learning styles. *Journal of college student development*. 30, 213-220.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger et N. R., Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York : Basic Books.
- Clinchy, B.M., Belenky, M. F., Goldberger, N. et Tarule, J. M. (1985). Connected education for women. *Journal of education*. 167(3), 28-45.
- Commission royale d'enquête de l'Ontario (1995). *Pour l'amour d'apprendre*.
- Crough, J. G. (1984). *Differences in grade point averages of male and female college students having different majors and piagetian operational levels*. Paper presented at the annual meeting of the south-eastern psychological association. New Orleans. 1-12.
- Davenport, J. A. (1986). Learning style and its relationship to gender and age among elderhostel participants. *Educational gerontology*. 12(3), 205-217.
- Duckwall, J. M., Arnold, L. et Hayes, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students : a longitudinal study. *Research in higher education*. 32(1), p. 1-13.
- Ellickson, J. L. et Latona, J. R. (1990). Balancing personal and professional lives : The unique concerns of graduate women. *Women & therapy*. 9 (4), 37-47.

- Ehrman, M. et Oxford, R. (1988). Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult language learning strategies. *The modern language journal*. 72(III), 253-265.
- Emanuel, R. C. et Potter, W. J. (1992). Do students' style preferences differ by grade level, orientation toward college, and academic major? *Research in higher education*. 33(3), 395-414.
- Ewing, N. et Yong, F. L. (1992). A comparative study of the learning style preferences among gifted african-american, mexican-american, and american-born chinese middle grade students. *Roeper review*. 14(3), 120-123.
- Fortin, G. et Chevrier, J. (1990). *Adaptation française du « Learning style questionnaire »*. Actes du 9e congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Université de Victoria.
- Fritz, R. L. (1992). A study of gender differences in cognitive style and conative volition. Paper presented at the American Vocational Education Research Association Session at the American Vocational Association Convention. St-Louis.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence*. Flammarion.
- Ginter, E. J., Brown, S., Scalise, J. et Ripley W. (1989). Perceptual learning styles : their link to academic performance, sex, age, and academic standing. *Perceptual and motor skills*. 68, 1091-1094.
- Hall, R. T. et Sandler, B. R (1982). *The classroom climate : a chilly one for women ?* Project on the status and education of women. Association of American Colleges.
- Hayes, E. (1992). Students' perceptions of women and men as learners in higher education. *Research in higher education*. 33(3), 377-393.
- Honey, P. et Mumford, A. (1986). *The manual of learning style*. Maidenhead, Berkshire : Ardingly House.
- Joughin G. (1992). Cognitive style and adult learning principles. *International journal of lifelong education*. 11(1), 3-14.
- Kasworm, C. E. (1990). Adult undergraduate in higher education : a review of past research perspectives. *Review of educational research*. 60(3), 345-372.
- Kerba, S. (1993). *Women, human development, and learning*. ERIC Clearinghouse on adult, career, and vocational education. Columbus, Ohio. 1-4.

- Kolb, D. A. (1976). *Learning style inventory : Technical manual*. Boston : MacBer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Laipple, J. S., et Jurden, F. H. (1990). From structure to content : evidence for styles of thinking in adulthood. Paper presented at the biennial Cognitive Aging Conference. 1-15.
- Lindner-Reinhard, W. et Harris, B. (1992). Self regulated learning academic achievement in college students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (1995). *Le programme d'études commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^e année*. Toronto : Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario.
- Mosconi, N. (1989). Spécificité du rapport au savoir des femmes. *Savoir et rapport au savoir* dir Beillerot, J., Bouillet, A. Blanchard-Laville C. et Mosconi, N. Bégédis : Éditions universitaires. 85-111.
- Ouellette, J. M. (1992). *La situation des femmes en milieu universitaire : le moi, la parole et la pensée réinventée*. Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa.
- Pearson, C. (1992). Women as learners : diversity and educational quality. *Journal of development education*. 16(2), 2-10
- Riding, R. J. et Banner, G. E. (1986). Sex and personality differences in second language performance in secondary school pupils. *Br. Journal of education*. 56, 366-370.
- Schroeder, D. H. (1989). *Is cognitive style bipolar ?* Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. 1-19.
- Solar, C. (1985). Le caractère masculin de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. XI(2), 277-294.
- Solar, C. (1990). Le savoir du pouvoir/Le pouvoir du savoir. *Médiuim sciences humaines*. 37, 14-16.
- Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Revue canadienne de l'éducation*. 17(3). 264-285.

- Solar, C. (1993). *Femmes et savoir*. Conférence organisée conjointement par l'Institut roman de recherches et de documentation pédagogique et le Collège de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Neuchâtel.
- Spender, D. (1981). Education : The patriarchal paradigm and the response to feminism. *Men's studies modified*. Oxford, New-York : Pergamon Press. 155-173.
- Speth, C. et Brown, R. (1990). Effects of college students' learning styles and gender on their test preparation strategies. *Applied cognitive psychology* .4. 189-202.
- Staley, C. C. et Cohen, J. L. (1988). Communicator style and social style : similarities and differences between the sexes. *Communication quarterly*. 36(3), 192-202.
- Théberge, M., LeBlanc, R. et Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage des étudiants à la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* . Vol. XXI, No 3, p. 503-517.
- Thompson, M. J. & O'Brien, T. P. (1991). Learning styles and achievement in postsecondary classroom. Paper presented at the 72nd annual conference of American Educational Research Association. Chicago.
- Titus, T. G., Bergandi, T. A. et Shryock, M. (1990). Adolescent learning styles. *Journal of research and development in education*. 23(3). 165-171.
- Van Rossum E. J. et Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *Br. Journal of education*. 54, 73-83.
- Vernon-Gerstenfield, S. (1989). Serendipity ? Are there gender differences in the adoption of computers ? A case study. *Sex roles*. 21(3/4). 161-173.
- Williams, D. (1990). Is the post-secondary classroom a chilly one for women ? A review of the literature. *The canadian journal of higher education*. 20(3), 29-42.
- Witkin, H. A. et Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles : essence and origins*. New York : International Universities Press.



ESSAI PORTANT SUR LES ENJEUX ET LES DÉFIS RELIÉS AU MULTICULTURALISME EN FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN ONTARIO FRANÇAIS

Maurice Aumond

Afin de mieux comprendre la situation qui prévaut à l'égard du multiculturalisme dans les centres de formation du personnel enseignant de l'Ontario, dans un premier temps, nous nous pencherons sur le contenu de la formation offert, en nous interrogeant sur l'absence du volet multiculturel qui se dégage de l'ensemble des programmes de formation professionnelle en éducation.

Dans un second temps, nous esquisserons un bref survol de l'immigration et de ses incidences sur la démographie, tant au Canada qu'en Ontario. De plus, nous isolerons quelques appréhensions du milieu face à la politique actuelle d'Immigration Canada et ses effets sur le système scolaire franco-ontarien. Nous verrons que ce dernier résiste encore à l'intégration des nouveaux arrivants.

Enfin, en troisième partie, nous nous interrogerons sur la place que devraient occuper le multiculturalisme et l'identité collective dans les écoles en milieu franco-ontarien. En conclusion, nous nous questionnerons sur la pertinence d'inclure un volet multiculturel dans un nouveau programme de formation du personnel enseignant d'expression française en Ontario.

À la suite de nombreuses commissions d'enquête et de volumineux rapports de toutes sortes portant sur l'éducation en Ontario, dont le dernier en liste, le « Rapport de la Commission royale sur l'éducation » de l'Ontario (Bégin *et al.*, 1994), l'heure est aux virages mais surtout à la reconstruction dans les sphères de l'éducation, particulièrement là où il y a une volonté politique arrêtée de procéder à des réformes.

Dans l'ensemble du pays, l'éducation est décriée. De surcroît, avec le contexte difficile d'une récession économique qui perdure, la politique de la formation du personnel enseignant fait également l'objet d'une remise en question sévère. C'est le cas notamment en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. Dès lors, chaque province amorce, à sa manière, sa propre réforme de l'éducation et de la formation du personnel enseignant. L'Ontario n'échappe évidemment pas à cette mouvance.

Dans le même ordre d'idées, le milieu francophone de la province s'interroge à un double niveau. En effet, les francophones aimeraient savoir, d'une part, si les changements proposés, dans le cadre de la refonte de l'éducation que l'on vient d'annoncer, répondent véritablement aux besoins d'une société aux prises avec de profondes mutations et qui présente de plus en plus un visage multiethnique. D'autre part, on se questionne à savoir si on tient suffisamment compte des particularités reliées au contexte franco-ontarien quand on aborde les changements à apporter aux contenus des programmes de la formation des maîtres.

A. La formation du personnel enseignant : un atout majeur pour le multiculturalisme !

C'est dans ce contexte difficile qu'au cours des prochaines années, les universités de l'Ontario devront sans doute repenser la formation qu'elles offrent aux étudiantes et étudiants en sciences de l'éducation pour les rendre aptes à satisfaire pleinement aux exigences de la profession des années 2000.

À cet égard, les autorités du Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (MÉFO), de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) tout comme celles des dix facultés et écoles de sciences de l'éducation de la province, se penchent sérieusement sur la refonte du programme de la formation initiale du personnel enseignant.

Rappelons qu'il faut entendre par là qu'il s'agit bien actuellement d'une formation à l'enseignement de huit mois, offerte

à temps complet aux détentrices et détenteurs d'un baccalauréat. En l'occurrence, il s'agit bien d'une formation minimale. En revanche, certains gourous des facultés de l'éducation y proposent des changements drastiques (Bégin *et al.*, 1994; Fullan *et al.*, 1993; Kymlicka *et al.*, 1993) dont la prolongation de la formation initiale qui serait étalée sur deux ans à plein temps, en favorisant davantage la formation pratique par des stages prolongés en milieu de travail.

1. Portrait actuel de la formation du personnel enseignant en français

En ce qui a trait à la formation du personnel enseignant d'expression française, c'est à l'Université Laurentienne et à l'Université d'Ottawa que reviennent la mission et la responsabilité de préparer les candidates et les candidats à une carrière dans l'enseignement pour les écoles de langue française de l'Ontario (AEFO, 1991, p.5).

À l'heure actuelle, ce sont ces deux établissements universitaires qui offrent, en français, le programme de formation initiale. Ce programme conduit à l'obtention d'un baccalauréat en éducation (B.Éd.) et à un brevet d'enseignement (B.E.O.) décerné par le Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario pour les trois cycles : le cycle primaire et moyen (de la maternelle à la 6^e année), le cycle moyen et intermédiaire (de la 4^e à la 10^e année) et le cycle intermédiaire et supérieur (de la 7^e à la 12^e).

Par son contenu, ce programme vise essentiellement à transmettre ou à approfondir les connaissances de base en psychopédagogie, à initier aux didactiques et à présenter les programmes scolaires (le curriculum) des écoles françaises de l'Ontario en fonction des cycles choisis.

En plus de cette formation de base, de concert avec le Ministère, ces deux universités s'engagent régulièrement dans de nombreux programmes de formation continue en langue française; dans un premier temps, les cours offerts sont dits de qualifications additionnelles (Q.A.) en vue d'une spécialisation. À ces cours s'ajoutent les cours de qualifications de base addition-

nelles (Q.B.A.) qui permettent de passer d'un cycle à un autre pour celles et ceux qui aspirent à changer d'ordre d'enseignement.

En plus de ces deux programmes de perfectionnement professionnel, l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne offre également un programme unique de formation « intégrée » d'une durée de trois ans, dans lequel les étudiantes et les étudiants peuvent s'inscrire en vue d'obtenir un baccalauréat ès arts en éducation (B.A. éd) avant de passer au programme de la formation initiale.

Tout compte fait et comme nous pouvons le constater en regardant la nomenclature des cours indiqués dans la brochure de l'AEFO (1991) et l'annuaire de l'Université Laurentienne (1995-1996) pour les cours de B.A. éd. et de B.Éd., force nous est de constater que, là aussi, tant à la formation intégrée qu'à celle de la formation initiale et des cours de qualifications additionnelles, aucun cours ne se rapporte en entier au multiculturalisme en éducation.

Observons maintenant quelques données quant à la formation en éducation pour l'ensemble de l'Ontario. Sommairement, pour l'année académique 1993-1994, selon les données du MÉFO, 5 417 personnes étaient inscrites à la formation initiale. De ce nombre, l'Université Laurentienne en accueillait 173 et l'Université d'Ottawa 251 au secteur français. Le reste de la clientèle fréquentait les facultés anglophones.

Quant aux inscriptions aux études supérieures en éducation en Ontario, pour la même période environ 3 000 personnes poursuivaient des études de deuxième et de troisième cycles et approximativement 14 000 enseignantes et enseignants suivaient des cours de perfectionnement. Depuis, ces inscriptions sont actuellement en chute libre et leur nombre risque encore de tomber de façon drastique, d'abord à cause des coupures annoncées lors de la présentation du dernier budget du nouveau gouvernement conservateur et par la suite du « contrat social » imposé par l'ancien gouvernement NPD. Cependant, l'Ontario compte un surplus d'enseignants légalement qualifiés. Le tableau

suivant illustre cette surproduction de gens légalement qualifiés, « surdiplômation » qui s'est accentuée au cours de la dernière décennie :

Tableau1

Inscription à la formation initiale par année

1994 5 690	1993 5 417	1992 5 672	1991 5 891	1990 5 787
1989 5 174	1988 4 435	1987 3 917	1986 3 741	1985 3 690

Source : MÉFO, 3 nov. 1994, Shapka, Evelyn.

Il est à noter que durant la décennie précédente, 1975 fut une année record avec 7050 inscriptions à la formation initiale en Ontario, ce qui ne s'est jamais vu depuis.

Il apparaît évident que la province ne peut plus accueillir autant de nouvelles et nouveaux venus dans la profession, à chaque année. Les mises à la retraite, les décès et les abandons annuels sont loin d'être aussi nombreux que les postulantes et les postulants à la profession qui aspirent à des postes réguliers dans l'enseignement.

Somme toute, à cause du surplus d'enseignantes et d'enseignants légalement qualifiés et la quasi-saturation du marché du travail en éducation dans la province, on devrait s'attendre à ce que les facultés et les écoles resserrent les critères d'admission et qu'elles contingentent davantage les places disponibles. Rappelons sommairement que, pour être admis à la formation initiale conduisant au baccalauréat en éducation (B.Éd.) et au brevet d'enseignement de l'Ontario (B.E.O.), les conditions d'admission sont les suivantes :

- 1 détenir un baccalauréat de premier cycle d'une université reconnue;
- 2 présenter un dossier scolaire acceptable selon les options et les cycles choisis;
- 3 être de citoyenneté canadienne ou résident permanent;

- 4 présenter un profil d'expérience pertinente et connexe à l'enseignement, selon les modalités propres à l'institution;
- 5 réussir l'examen de compétence linguistique en français;
- 6 fournir la preuve que l'on n'est pas atteint de tuberculose;
- 7 voir sa candidature acceptée par le Comité d'admission (AEFO, 1991, p.9).

En pratique le resserrement des critères d'admission n'est pas encore sensible. En outre, la formation des maîtres éprouve malencontreusement un retard certain puisque quelques places seulement sont théoriquement réservées aux minorités et aux autochtones. Dans la pratique, ces quelques places ne sont pas toujours comblées, pour toutes sortes de raisons. De surcroît, aucun cours portant exclusivement sur le multiculturalisme n'est offert en français, ni en formation initiale, ni en formation continue. Par contre, l'université York et l'université de Toronto en offrent en anglais.

Comme il est démontré dans le rapport de la Commission Royale de 1994, il apparaît évident aux yeux des spécialistes (professeurs et chercheurs) tout comme pour les enseignantes et les enseignants oeuvrant en éducation dans la province, que la formation intégrée (B.A. éd.) tout comme la formation initiale (B.Éd.) et les programmes de formation continue et de perfectionnement professionnel (Q.B.A. et Q.A.) souffrent d'un décalage entre les contenus théoriques transmis à l'université et les besoins concrets rencontrés et exprimés dans le milieu scolaire. Il en résulte que les finissantes et les finissants ne sont pas bien préparés pour oeuvrer en milieu pluriethnique (LaRoche, 1994; Aumond, 1993). Il est facile de dégager que dans les contenus de ces quatre programmes (i.e. B.A. éd., B.Éd., Q.B.A. et Q.A.), la sensibilisation au multiculturalisme est quasi inexistante et malencontreusement, dans le corpus de cours de la programmation actuelle à la formation initiale surtout, il n'y a ni place, ni temps pour y insérer un volet multiculturel. Et c'est là que le bât blesse!

Pour tenter d'amenuiser cet écart et palier ces lacunes, l'AEFO veut s'impliquer de plus en plus :

En 1993, notre assemblée annuelle adoptait une ligne de conduite sur l'éducation interculturelle. Cette ligne de conduite reflète l'importance qu'accorde l'AEFO à l'accueil et à l'intégration des nouveaux arrivants dans nos écoles, ainsi qu'à la sensibilisation et à la formation de ses membres dans un contexte culturel en pleine transformation (Robert, 1994, p.1).

Il en va de même à l'Université d'Ottawa qui vient de démarrer un projet dans cette direction, tout comme à l'Université Laurentienne, qui offre maintenant, à titre expérimental, un nouveau cours à la formation initiale dont les contenus manifestent une ouverture au multiculturalisme.

C'est dans cette perspective et en tenant compte des deux recommandations suivantes de la Commission Royale que ces deux établissements tentent timidement de s'ajuster :

Recommandations 61 et 62

Nous recommandons que les facultés d'éducation augmentent leurs efforts pour admettre plus d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants provenant de groupes précédemment sous-représentés, notamment les minorités ethnoculturelles et raciales, les groupes autochtones et les personnes handicapées, et qu'elles soient responsables de montrer à l'Ordre des enseignantes et des enseignants que des progrès notables sont réalisés dans l'atteinte de cet objectif.

Nous recommandons que les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants mettent sur pied des programmes conjoints pour encourager un plus grand nombre de jeunes gens appartenant aux groupes minoritaires à songer à l'enseignement comme carrière, et pour s'assurer que les personnes minoritaires, jeunes et adultes, qui s'intéressent à l'enseignement aient des occasions d'acquérir l'ex-

périence nécessaire auprès des enfants et des adolescentes et adolescents (vol. III, p. 26).

2. Des programmes qui répondent aux besoins d'une société en changement ?

Après avoir passé en revue le contexte actuel de la formation des maîtres chez les francophones en Ontario, nous allons maintenant resituer les orientations du MÉFO à l'égard de la formation du personnel enseignant en ce qui a trait au multiculturalisme.

Des interrogations multiples nous viennent à l'esprit. Préparera-t-on le personnel enseignant à répondre à la disparité des compétences multilinguistiques des élèves en salle de classe ? Dorénavant, faudra-t-il axer davantage la formation en fonction des besoins de l'apprenant en provenance des milieux pluriethniques ? Comment préparer des modèles appropriés pour stimuler les jeunes et les sensibiliser au multiculturalisme ? Comment évaluer les besoins des jeunes adolescents en matière d'apprentissage multiculturel ? Avant d'embaucher le personnel enseignant, devrait-on miser sur un profil qui témoigne d'une ouverture et d'un engagement envers ces élèves en provenance de pays si différents ? Les formations proposées actuellement répondent-elles aux besoins des nouveaux arrivants ou aux aspirations des adolescents franco-ontariens ou encore à ceux de la culture dominante ? Comment insister sur un apprentissage intégré dans une perspective multiculturelle ? Le personnel enseignant, formé ici ou en provenance de l'extérieur de la province, est-il préparé pour enseigner dans un contexte minoritaire et de plus en plus multiethnique ? La formation générale devrait-elle primer sur la formation spécialisée et devrait-on y inclure une préparation au multiculturalisme ? À travers tout le cycle de formation des élèves, la dimension multiculturelle ne devrait-elle pas être intégrée autant aux paliers primaire et moyen, moyen et intermédiaire qu'aux cycles intermédiaire et supérieur, plutôt que de laisser ce volet à quelques rares initiés qui enseignent surtout à la fin du secondaire ? Comment préparer le nouveau personnel enseignant de langue française à relever les défis de la refonte

du système scolaire tout en répondant aux besoins linguistiques et culturels des apprenants francophones ? Le personnel enseignant doit-il être formé différemment à cause des disparités linguistiques variées des nouveaux arrivants ? Comment préparer les enseignants pour leur rôle d'animateur en milieu pluriethnique ? Comment préparer les nouveaux arrivants et les intégrer dans le système scolaire de langue française ? Comment s'assurer que la composition du personnel enseignant reflète la diversité culturelle de la population étudiante et de la mosaïque ontarienne ? Lors des demandes d'admission au programme à la formation initiale (B.Éd.) devrait-on favoriser les candidates et les candidats ayant une solide culture générale et dont les dossiers comprennent des cours portant sur le multiculturalisme ? Lors de l'admission à la formation initiale, devrait-on retenir les candidatures de ceux et celles qui présentent un profil personnel et un engagement envers l'apprentissage dans un milieu francophone minoritaire et/ou multiculturel ? Faudrait-il réorienter le programme de formation initiale en fonction des réalités actuelles du milieu francophone en Ontario en mettant l'accent sur la francisation, dans un contexte de langue minoritaire, tout en tenant compte des allophones ?

Même si les préoccupations quant à la formation initiale nous interpellent davantage, il nous faut aussi nous interroger sur la formation continue. Évidemment, nous verrions d'un bon oeil tout recyclage ou perfectionnement qui serait axé sur les fondements de l'éducation en y incluant des volets multiculturels qui collent au contexte de l'Ontario français. Ainsi, au niveau de l'éducation permanente, nous souhaiterions voir apparaître des cours avec crédits, des séances et des ateliers dont les contenus porteraient sur l'évolution de la clientèle scolaire de langue française de l'Ontario et de ses besoins nouveaux, dont une sensibilisation au multiculturalisme. À la suite de ces cours d'initiation, la technique dite d'infusion permettrait de transposer cette nouvelle sensibilisation au multiculturalisme en salle de classe.

B. L'IMMIGRATION ET SES RÉPERCUSSIONS SUR L'ÉCOLE FRANCOPHONE

Il apparaît évident qu'à la lumière de ce qui précède, dans le domaine de l'éducation en langue française en Ontario, nous devons aborder des questions complexes, telles que le pluralisme croissant, la répartition des immigrants et la volonté (ou l'absence de volonté) d'intégration. En effet, les répercussions de l'immigration préoccupent autant les chercheurs (Welsh, 1992; Aumond, 1993; Aumond *et al.*, 1992; Castonguay, 1992; Berthelot, 1991) que l'ensemble de la population canadienne. Par-tout, on s'inquiète du vieillissement de la population et de la chute du taux de natalité qui se situait à 1.80 enfants par femme en 1991 alors que pour obtenir un niveau de remplacement des générations, le taux devrait être de 2,1.

Selon les dernières analyses des résultats du recensement de 1991, on craint, à juste titre, le déclin de la population canadienne d'expression française à travers tout le pays. Selon le Ministère du patrimoine canadien :

les effectifs scolaires francophones inscrits aux programmes d'enseignement du français à l'extérieur du Québec ont diminué de 20 % depuis 1970. De 196 087 qu'ils étaient, les francophones inscrits à des programmes d'enseignement de leur langue maternelle n'étaient plus que de 159 498 en 1992 (Hébert, M. 1994, p. 6A).

De fait, à partir de la Confédération de 1867, le gouvernement a favorisé la croissance démographique du Canada par le biais de sa politique d'ouverture à l'immigration. Depuis ce temps, les immigrants apportent de nombreuses contributions pour bâtir une économie florissante et compétitive au pays (Canada, 1991; Canada, 1989).

En revanche, le gouvernement canadien cherche à éviter les tensions raciales. Sa politique du multiculturalisme des deux dernières décennies lui permettra peut-être de réussir à les minimiser, mais la cause n'est pas gagnée à l'avance comme le démontre la série d'articles du journal *The Globe and Mail* du 10

et 11 mars 1994, qui titrait à la une: « Too many immigrants, many say ». En effet, si l'on se fie à ces articles, une portion de la population canadienne s'objecte de plus en plus à l'immigration.

Néanmoins, la contribution de l'immigration à la croissance démographique et économique du pays entraîne inévitablement des incidences sur les politiques gouvernementales. Par exemple, la reconnaissance de la culture des différentes ethnies amena le gouvernement fédéral libéral de l'époque Trudeau à modifier sa politique sur le biculturalisme et à la transformer en une politique de multiculturalisme (Hawkins, 1972, pp.389-390). Dès lors, cette politique du multiculturalisme voulait faciliter l'intégration et la participation des minorités à la vie économique et politique du Canada tout en leur permettant de conserver leur identité culturelle. Cette politique donne toujours accès à des fonds pour promouvoir la préservation et l'épanouissement de la culture des groupes minoritaires et pour favoriser l'éducation des Canadiens sur la valeur des cultures de ces minorités (Hersak *et al.*, 1988, pp. 12-17). La politique du multiculturalisme permet donc aux nouveaux arrivants de préserver leur identité culturelle tout en participant à la vie économique et politique du Canada.

Par ailleurs, en Ontario, la population scolaire tant franco-phonie qu'anglophone devient de plus en plus hétérogène. Presque trois millions de personnes ont immigré en Ontario depuis 1945. Et c'est la ville de Toronto qui, bon an mal an, accueille près de 65 % des nouveaux immigrants de la province. Les autres s'établissent à Mississauga, Ottawa, Hamilton, Brampton, Kitchener et Windsor.

Bien entendu, les transformations profondes qui s'opèrent dans la société ontarienne à la suite de l'arrivée massive d'immigrants de tous les continents affectent la communauté franco-ontarienne. Plusieurs nouvelles et nouveaux arrivants qui entrent au Canada ont une affinité ou une communion d'esprit avec la langue et la culture françaises comme l'indique le rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1993). Ainsi, l'afflux d'élèves d'origines ethniques diverses pourrait également enrichir l'école franco-ontarienne comme c'est le cas au Québec, si

ce n'était de la résistance du milieu à l'intégration des nouvelles et des nouveaux arrivants.

Pour ce faire, l'ouverture au multiculturalisme à l'intérieur de cette communauté doit être accompagnée d'une volonté d'intégrer ou d'absorber ces éléments nouveaux dans la poursuite d'objectifs culturels conformes à un patrimoine spécifique, légué depuis longtemps et maintenu à force de résistance et de combats (Welsh, 1992 et 1988). À cet égard, nous pourrions ici passer en revue les grandes luttes historiques depuis le rapport Durham, le règlement XVII, la bataille de Penetanguishene, la lutte pour l'obtention du Collège Boréal dans le Nord, et finalement, le grand débat de l'heure pour nous, c'est-à-dire la mise en place d'une université entièrement de langue française en Ontario.

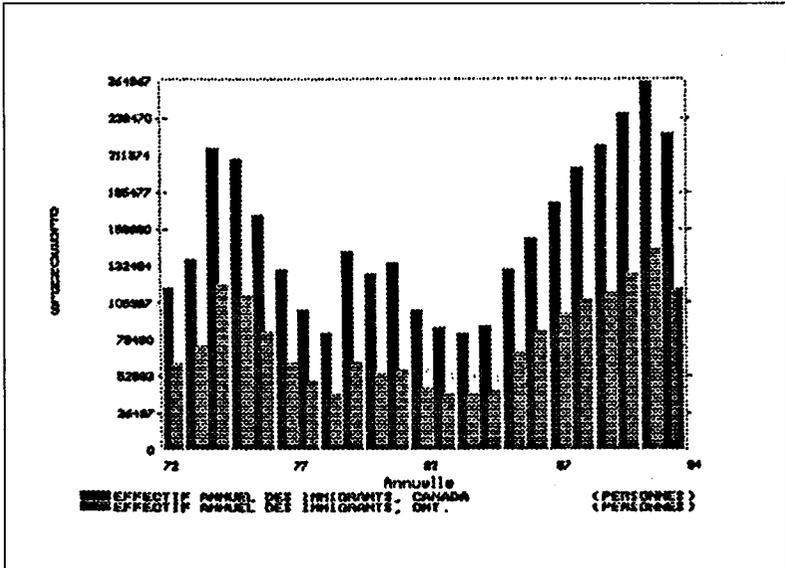
L'Ontario français a aussi besoin d'immigrants pour sa survie. Comme l'écrivait si bien Roger Bernard dans *Le Devoir* du 13 juin 1992, p. 5 :

La population du Canada comme celle des pays occidentaux, vieillit: les pyramides d'âge deviennent de plus en plus rectangulaires. Dans le cas des francophones hors Québec, ces tendances s'accroissent au point de compromettre le renouvellement des générations: les pyramides s'inversent.

Plusieurs questions sont à soulever ici. Ainsi, comment arrimer l'identité franco-ontarienne à une ouverture envers ceux et celles qui viennent d'ailleurs ?

Certes, l'Ontario apparaît comme une terre d'adoption pour la majorité des immigrants qui s'installent au pays comme le démontre le tableau 2 que voici :

Tableau 2 :
EFFECTIFS ANNUELS DES IMMIGRANTS



Mais il reste que, comme nous l'avons signalé, les nouveaux arrivants ne s'intègrent pas facilement à la communauté francophone de l'Ontario. Ils optent plutôt pour la communauté anglophone dominante. Dès lors, inciter les nouveaux arrivants à s'intégrer à la communauté francophone de l'Ontario est tout un défi à relever. Aussi, la communauté franco-ontarienne n'a pas toujours facilité et ne favorise pas toujours cette intégration.

Le statut de la langue anglaise comme langue dominante exerce un attrait certain chez les nouveaux arrivants. Dans un contexte tellement difficile, comment amener les jeunes, d'origines aussi diverses, à l'école française ? Par la persuasion ou par un choix libre et éclairé ? À la limite, on peut poser l'hypothèse que c'est précisément l'ouverture de l'école franco-ontarienne qui lui vaudra l'inscription des nouveaux arrivants.

La communauté franco-ontarienne se doit de pouvoir absorber des apports nouveaux. Il en va de sa survie.

C. LE FAIT FRANÇAIS ET LE MULTICULTURALISME DANS NOS ÉCOLES

Les écoles primaires de langue française existent en Ontario depuis l'époque du Haut-Canada, bien avant la Confédération. Rappelons sommairement que la population ontarienne de langue maternelle française vient de trois sources principales: de la France (1534-1763), du Québec et du Nouveau-Brunswick aux XIX^e et XX^e siècles et, plus récemment, des pays francophones. Cependant, ce n'est qu'à partir de 1969, que les écoles secondaires de langue française furent créées et qu'elles vinrent s'ajouter aux écoles primaires pour compléter le réseau de la maternelle à la 13^{ième} année (CPO).

La province administre actuellement, par l'entremise de ses quelques 75 conseils scolaires, des écoles séparées (dites catholiques) et des écoles publiques (dites neutres) de langue anglaise, des écoles séparées et publiques de langue française et des écoles d'immersion à travers l'ensemble de son territoire. Depuis quelques années, trois conseils scolaires homogènes de langue française furent créés dans la province : deux sont situés dans la région d'Ottawa et un dans la région de Toronto.

Au Canada, les immigrants choisissent de s'installer surtout en Ontario et, dans une moindre proportion, au Québec et en Colombie-Britannique . Ces provinces attirent plus de 94 % des immigrants. L'Ontario est la province qui en reçoit le plus. Elle accueillait 53 % des nouveaux arrivants en 1990 et cette tendance qui existe toujours se maintient depuis des décennies, comme l'indique le tableau précédent. En contrepartie, le Québec en accueillait 18.9 % pour la même année et la Colombie-Britannique 13.4 % (Dumas, 1991, et Immigration Canada, 1991).

À l'heure actuelle, c'est donc l'Ontario qui présente le visage le plus multiethnique de toutes les provinces canadiennes. C'est dans ce cadre pluriethnique que chaque enseignante et chaque enseignant doit s'adapter à l'enseignement moderne avec de nouvelles approches pédagogiques. Mais pour obtenir un enseignement efficace, le personnel enseignant doit reconnaître que l'apprenante et l'apprenant sont les éléments les plus

importants du système, les éléments qui guident la finalité du système et de l'organisation scolaire, qu'ils soient francophones d'ici ou d'ailleurs. Qu'ils soient des « ayant droit » ou des élèves provenant de classes d'immersion ou des francophiles, la communauté franco-ontarienne doit pouvoir absorber ces apports nouveaux. La contribution des nouveaux arrivants au fait français en Ontario, même si elle est très limitée, n'en est pas moins indéniable. La société pluraliste dans laquelle nous vivons présente un nouveau dynamisme. L'université, par le biais des facultés d'éducation et de ses enseignements, se doit de mieux faire comprendre et de promouvoir le multiculturalisme; elle se doit d'encourager cette confiance en un monde plus ouvert dans le respect des diverses ethnies composant la mosaïque ontarienne.

En guise de conclusion, notons qu'il y a des changements importants à effectuer au chapitre de la formation universitaire en éducation parce que les étudiantes et les étudiants ne reçoivent pas une formation qui reflète la dimension multiethnique qu'ils retrouveront en salle de classe.

De surcroît, les universités doivent également revoir la formation offerte au personnel enseignant en exercice, de façon à ce que ce personnel puisse envisager l'enseignement de plusieurs matières en y incorporant le volet multiculturel et ce, à tous les niveaux.

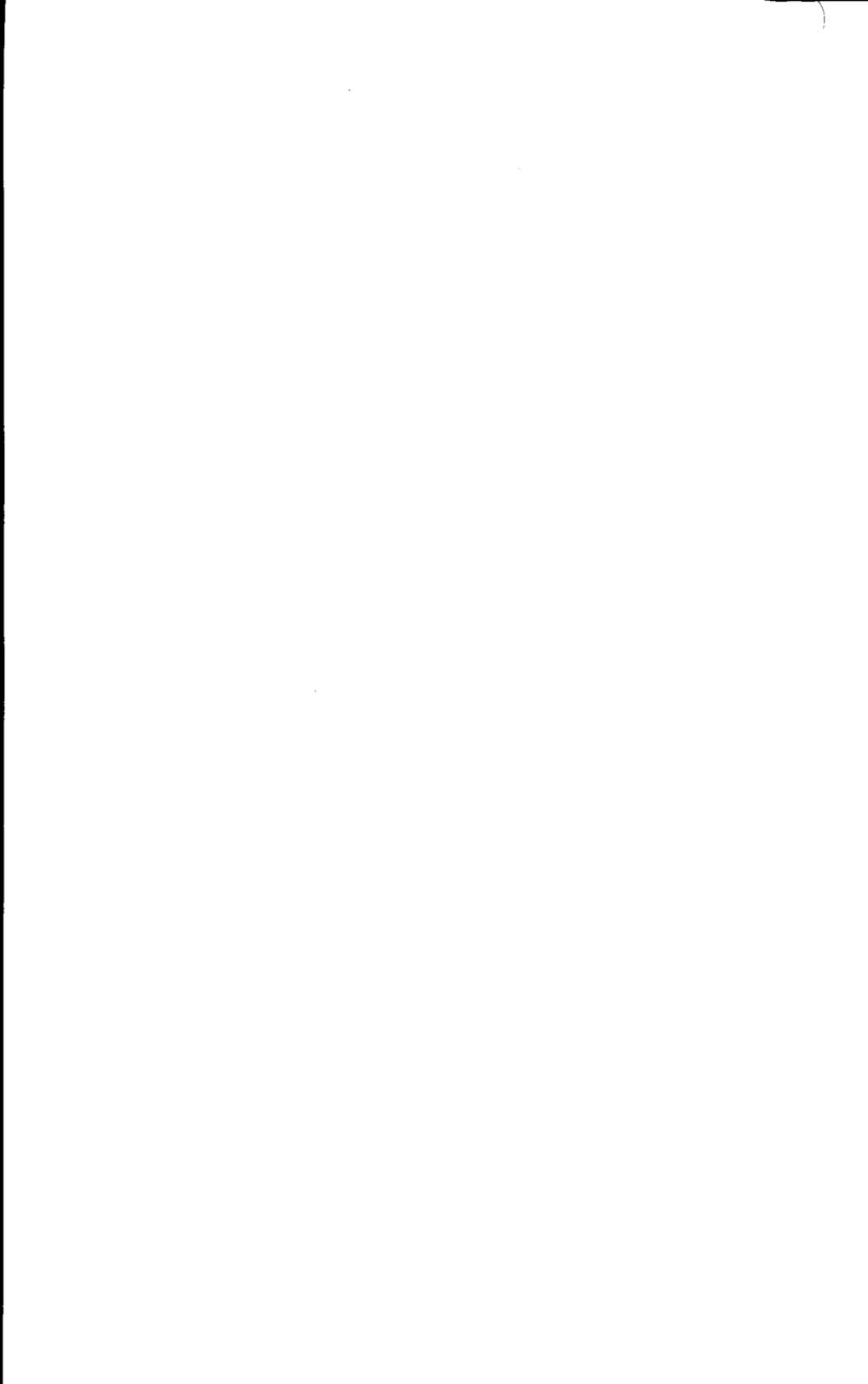
Dans cet esprit, au cours des prochains mois, le contenu de la formation initiale devra donc faire l'objet d'un examen critique et d'une restructuration. L'avenir de la société franco-ontarioise dépend en grande partie de la capacité d'accueillir, de franciser et d'intégrer les nouveaux arrivants à la communauté francophone. Pour y arriver, nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants ouverts au multiculturalisme. Les institutions universitaires de formation du personnel enseignant francophone de la province ont une mission à remplir à cet égard. Mais considérant la tradition universitaire, la lourdeur, de même que la lenteur notoire de ces établissements, il est tout à fait approprié

de se demander si elles sauront s'ajuster à temps pour répondre à cette nouvelle demande. On peut se demander, en outre, si l'Université Laurentienne est bien branchée sur les besoins de la communauté franco-ontarienne. Mais c'est là une autre question...

RÉFÉRENCES

- AEFO (1991). *La formation à l'enseignement dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Ottawa : Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens.
- Aumond, M. (1993). « Le multiculturalisme en formation des maîtres en Ontario français » . *Multiculturalism/multiculturalisme Canada*, 15, 1, 3-6.
- Aumond, M. et al. (1992). *Vieillesse, travail et retraite* (tome 1). Québec : Université du Québec, Télé-Université (éd.).
- Bégin, M. et al. (1994). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Bernard, R. (1990). *Le déclin d'une culture*. Ottawa : Fédération des Jeunes Canadiens Français (éd.).
- Berthelot, B. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*. Montréal : Éd. St-Martin.
- Canada, (1991). *Nouveau visage du Canada : Incidence économique et sociale de l'immigration*. Ottawa : Ministère de l'Emploi et de l'Immigration.
- Canada, (1989). *L'Immigration au Canada : Effets économiques*. Ottawa : Ministère de l'Emploi et de l'Immigration.
- Castonguay, C. (1992). *Analyse critique du recensement de 1991*. Ottawa : Université d'Ottawa, inédit.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec: C.S.É., document # 50-0390.
- Dennie, D. et Laflamme, S. (1991). *L'ambition démesurée*. Sudbury : Institut Franco-Ontarien.

- Dumas, J. (1991). *Rapport sur l'état de la population du Canada. La conjoncture démographique*. Ottawa : Ministère des approvisionnement et services.
- Fullan, M. et al. (1993). *Draft proposal for discussion: Two-year master's/teacher certification program*. Toronto : University of Toronto, Faculty of Education, inédit.
- Hawkins, F. (1972). *Canada and Immigration : Public Policy and Public Concern*. Montréal : McGill-Queen's University Press (for the Institute of Public Administration of Canada).
- Hébert, M. (1994). « L'enseignement du français en hausse au Canada anglais ». Dans *Le Devoir*, 5 mars, p.A6. col. 3.
- Hersak, G. et Thomas, D. (1988). *La migration internationale : Évolution récente de la situation au Canada*. Ottawa : Emploi et Immigration Canada, juin.
- Immigration Canada (1991). *Nouveau visage du Canada : Incidence économique et sociale de l'immigration*. Ottawa : Emploi et Immigration.
- Kymlicka, B. et al. (1993). *Proposal for new direction : the professional education of teachers as graduate studies* (report of the dean's committee). London : Western University, Faculty of Education, inédit.
- LaRoche, M. (1994). « L'éducation interculturelle ». Dossier publié dans *Réseau*, 2, 2, 1-12. Ottawa : Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens.
- Ontario (1993). *Tracking Trends in Ontario. 1991 Census*.
- Robert, R. (1994). « Chronique du président ». *En bref*, numéro 342, 18 février.
- Shapka, E. (1994). *Teacher Education Policy Unit, Ministry of Education and Training*, inédit.
- Université Laurentienne (1995). *Annuaire 1995-1996*.
- Welsh, D. (1992). La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes : une nouvelle perspective. Dans *Revue du Nouvel-Ontario*, nos 13-14, pp.109-131.
- Welsh, D. (1988). *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests towards French Language Schooling, 19th Century to the 1980's*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.



LA MINORITÉ FRANCO-ONTARIENNE À L'HEURE DE LA GLOBALISATION ET DES GRANDES RÉFORMES ÉDUCATIONNELLES

Denis Haché

Les professionnels de l'éducation et le système dans lequel ils évoluent sont présentement assaillis par une vague de critiques en provenance des médias, de l'entreprise privée et de la société en général. Selon les critiques, le rendement et l'efficacité du système actuel laissent grandement à désirer si l'on considère le niveau d'éducation des jeunes qui entrent actuellement sur le marché du travail. En somme, on reproche au système d'éducation de ne pas avoir préparé la relève qui permettrait à notre société de faire face au défi de la globalisation et des nouvelles technologies (Aronowitz et Giroux, 1993; Gallagher, 1995). Le nombre imposant de rapports et de réformes éducationnelles initiés depuis la dernière décennie ne semble pas avoir réglé le problème. Face aux critiques, le système d'éducation doit donc réagir de manière décisive et ferme afin de mieux s'adapter à un nouvel environnement économique, social et technique. Dans un tel contexte, le défi est d'autant plus grand pour la minorité franco-ontarienne qui doit, non seulement faire face aux mêmes réalités mais aussi conjuguer avec l'incertitude créée par un environnement socio-politique qui la prive de ses propres institutions. Face aux réformes de taille qui sont déjà en cours, ce n'est que collectivement qu'ils pourront y faire face. La question de la vitalité ethno-linguistique de la minorité y est de prime importance puisque c'est elle qui assure la cohésion sociale nécessaire à tout projet de société.

C'est dans ce cadre que nous examinons le nouvel environnement créé par la globalisation et, par ricochet, les initiatives de réformes de l'entreprise privée ainsi que de l'État en ce qui a trait au système d'éducation ontarien. Cette toile de fond nous permettra de nous pencher sur la situation des Franco-Ontariens et sur le défi qu'ils ont à relever.

A. La crise actuelle de l'éducation et les solutions du monde des affaires

Dans son rapport sur l'éducation publié en 1992, le Conseil économique du Canada (CÉC) en arrivait à des conclusions très alarmantes quant à l'efficacité du système à bien préparer les jeunes aux exigences du monde du travail. En effet, les défaillances qui y sont soulignées sont multiples et variées. On affirme que le système scolaire actuel mettra un million de jeunes analphabètes fonctionnels sur le marché du travail dans le cours de la présente décennie. Ces jeunes gens sont très mal équipés pour le marché de l'emploi puisqu'un quart d'entre eux savent à peine lire et ont de la difficulté à solutionner les opérations mathématiques les plus simples. De plus, le taux d'abandon scolaire au Canada est le plus élevé parmi les pays industrialisés. En fait, le Canada se situe au 17^e rang des pays industrialisés en ce qui à trait à l'éducation, au marché du travail et à la performance économique. Le système actuel entend donc devenir plus efficace dans son rendement et plus redevable aux utilisateurs. Les conclusions et les recommandations du CÉC ne sont qu'un exemple de constatations similaires faites par d'autres intervenants (Conseil du Premier Ministre, 1990). Tous convergent vers les mêmes conclusions quoique certains diffèrent sur les solutions.

En juin 1992, le Financial Post publiait, en réaction au rapport du Conseil économique du Canada, un éditorial dans lequel on suggérait la mise en place d'un système d'éducation qui remettrait le pouvoir entre les mains des consommateurs de l'éducation, c'est-à-dire les parents et les étudiants. La solution idéale consisterait à privatiser le système d'éducation en y introduisant les notions de profit, d'offre et de demande, ce qui signifie que l'éducation serait dispensée selon les mêmes règles avec lesquelles sont transigés les biens et services dans une économie de marché. Toujours selon l'éditorialiste du Financial Post, le Canada aurait tout intérêt à permettre la privatisation de l'éducation et à imiter le Projet Edison actuellement en voie de réalisation aux États-Unis, lequel consiste en la mise sur pied d'un réseau

d'écoles privées fonctionnant selon les lois de l'offre et de la demande. La justification avancée pour cette réforme est que l'éducation est beaucoup trop importante pour notre bien-être futur pour priver les fournisseurs de l'éducation d'un climat compétitif sain qui puisse leur permettre de faire le meilleur travail possible. Cet éditorial reflète bien la tendance qui se dessine actuellement dans le monde des affaires et de l'entreprise privée face à l'éducation, le consensus étant que les professionnels de l'éducation ont failli à la tâche que lui avait confiée la société.

Dans le cadre d'un tel contexte, l'argument veut que l'éducation à but lucratif pourra promouvoir la compétition et l'efficacité au sein du système et améliorer la qualité des services tout en faisant contrepoids à l'inefficacité du système public (Brown et Contreras, 1991). Selon les tenants de cette approche, le consommateur, c'est-à-dire le parent, aura la liberté d'acheter les services éducationnel auprès de l'institution de son choix sans en être réglementé par le gouvernement et restreint géographiquement par les frontières de conseils scolaires. Pour ce faire, le gouvernement remettra un bon d'achat à tous les parents, soit l'équivalent de ce qu'il en coûte pour offrir le service éducationnel à l'école publique. Ces derniers pourront utiliser le bon d'achat pour acheter les services éducationnels de leur choix dans une école privée, publique ou à but lucratif. Dans un tel environnement entrepreneurial, les forces du marché et la compétition motiveront les écoles à améliorer leurs programmes afin de préserver ou d'augmenter leur part du marché.

Implementation of such a system would prompt the establishment of new schools, each catering to specific needs expressed by children or their parents. This approach to funding would increase the number and variety of schools and lead to the disappearance of those that were not good enough to retain sufficient student numbers to remain viable. Essentially, voucher education would set up competitive, market-driven schools, cause all schools to be more sensitive, and ensure that market forces would shape the kinds and quality of education to be supported by public purse (Gallagher, 1995 : 77).

Le Globe and Mail n'est pas plus élogieux vis-à-vis les réalisations et de l'efficacité du système d'éducation, cette prise de position se traduisant par un bombardement d'articles à ce sujet. Dans le cadre d'un éditorial, Jeffrey Simpson (1992) pose la question de manière succincte, à savoir :

How is it that Canada can spend so much on education, be blessed with such well educated teachers, and yet produce meager results that cripple students and place Canada at a competitive disadvantage ? (A22).

La réponse qu'il propose est à la fois simpliste et alarmante puisqu'elle n'augure rien de positif pour le système actuel.

A lot to unlearn is really what Canada needs, notably the errors of wrong-headed educational theorists and their friends in educational bureaucracies. A generation of students has passed through the system they designed. The task for the next generation will be to unlearn the bad habits of the previous one (A22).

Ceci dit, le monde des affaires prétend présentement que la responsabilité lui incombe de définir la forme d'éducation qui puisse permettre au pays de demeurer compétitif au sein de la communauté mondiale et de l'économie globale. Plus que jamais le savoir est devenu une denrée économique et une ressource à la fois précieuse et rentable. L'éducation étant devenue un apprentissage à vie, elle est donc considérée comme un produit de consommation. C'est pourquoi les nouvelles technologies issues de l'entreprise visent tout d'abord à révolutionner les modes d'apprentissage au niveau des clients et des employés pour ensuite transformer les étudiants et les professeurs (Centre francophone de recherche en informatisation des organisations, 1994). Les conséquences de tels changements auront des répercussions très importantes au sein du système traditionnel d'éducation, car selon les auteurs du rapport du Centre francophone de recherche en informatisation des organisations, le système d'éducation n'aura d'autre choix que d'emboîter le pas.

Tirée de l'avant par le monde des affaires, l'éducation se réorganiserait en fonction des valeurs de l'ère de l'information : le service, la productivité, la production sur mesure, la création de réseaux de même que la nécessité d'agir rapidement, avec souplesse, et globalement. Pour devenir plus performantes, les écoles devront emprunter des façons de faire au monde des affaires. Elles devront accepter le risque, se soumettre à des obligations de résultats et à des évaluations, s'allier des partenaires, effectuer de la recherche (CEFRIO, 1994 : 63).

Cette transformation du système éducatif déterminée par l'influence du monde des affaires est caractérisée par six éléments :

1. le goût du risque considéré comme inhérent au succès de tous les projets éducatifs;
2. une plus grande importance accordée aux résultats qu'au processus d'apprentissage lui-même;
3. la disparition progressive de la sécurité d'emploi;
4. la recherche de liens entre l'académique et l'application pratique;
5. la mise en place de liens entre l'académique et l'application pratique; et
6. l'application de la compétition au sein des institutions scolaires et entre elles-mêmes.

Par contre, cette tendance de réformes premièrement initiées lors de la présidence de Regan et de Bush provoque de sérieuses réactions chez ceux qui considèrent l'éducation comme un moyen pour aider les plus démunis à mieux partager le pouvoir et le bien-être.

For instance, there is no room in this discourse for understanding how the quest for excellence might be undermined by the realities of social class, privilege, and other powerful socioeconomic forces that pull schools in the opposite direction; or for comprehending those school practices that systematically promote failure among certain segments of our nation's youth, particularly working-class and minority youth; or, finally, for understanding that

many of the problems schools face are, in part, political, cultural, and economic in nature and transcend the limited focus on individual achievement and success (Aronowitz et Giroux, 1993 : 217).

Les professionnels de l'éducation, les consommateurs et les chercheurs s'entendent tous sur la nécessité de réformer le système actuel et c'est d'ailleurs ce que font actuellement la plupart des pays industrialisés. En fait, la poursuite des réformes éducationnelles se fait sous l'égide des concepts de l'efficacité et de l'excellence. Éthier (1989) affirme que les organisations publiques ne peuvent plus se satisfaire d'un rendement minimum car elles doivent relever le défi de l'excellence en éducation pour pouvoir offrir les meilleures chances de succès aux citoyens. L'excellence en éducation peut donc se définir, selon l'auteur, autour de trois paramètres principaux, à savoir : la qualité des ressources humaines, matérielles et financières dont doit disposer un service d'éducation; la qualité du processus éducatif où les programmes et les méthodes prennent toute leur mesure; et la qualité des résultats sur le plan scolaire, mais aussi par rapport au développement personnel et social des étudiants dans le respect des différences individuelles.

Cette recherche de l'efficacité et de l'excellence en éducation mène indéniablement à des changements importants et profonds et fait naître des tentatives de solution qui, de prime abord, devraient faire réfléchir les professionnels de l'éducation. Le Projet Edison fonctionnant à base de profit et de compétition n'en est qu'un exemple. Il ne fait aucun doute que cette tendance vers l'efficacité et la redevabilité en éducation est un des phénomènes de l'heure qui pourrait s'avérer menaçant pour la profession enseignante telle que nous la connaissons actuellement ainsi que pour l'éducation d'un groupe minoritaire.

B. Les tentatives de réformes de l'éducation secondaire franco-ontarienne

On aurait pu croire que l'exploit de la survivance aurait fait de la minorité franco-ontarienne une société forte et capable

d'affronter les défis de l'ère moderne, mais tel n'en est pas nécessairement le cas. Les événements et les contre-temps historiques font en sorte qu'elle n'est pas suffisamment préparée pour affronter ces nouveaux défis. Dans cet environnement plutôt imprévisible et incertain, la minorité franco-ontarienne doit donc relever un défi imposant avec son propre bagage de problèmes, et ce en l'absence d'institutions aptes à contribuer à la solution efficace de ces problèmes. C'est ainsi que, même de nos jours, la minorité se retrouve avec un système d'éducation fragmenté et structurellement hétérogène, lequel freine le développement et la croissance de la langue et de la culture françaises et rend difficile le passage vers la modernité. Dans ce contexte, il nous importe ici de circonscrire le milieu socio-institutionnel contemporain de la minorité franco-ontarienne afin de mieux comprendre les défis.

En 1968, le gouvernement de l'Ontario accorde le droit à l'enseignement en français au palier secondaire, là où il y a un minimum de 20 à 25 élèves, mais cette première étape ne permet pas la création et la gestion de conseils scolaires autonomes francophones. Pour y pallier, des comités consultatifs de langue française (CCLF), constitués de représentants francophones élus qui doivent formuler des recommandations concernant les affaires scolaires francophones au conseil scolaire majoritairement anglophone, sont créés. Les CCLF n'ont donc aucun pouvoir décisionnel (Juteau et Séguin-Kimpton, 1993). En fait, la loi de 1968 est loin de résoudre le problème scolaire des Franco-Ontariens, ces derniers devant lutter avec acharnement pour l'obtention d'écoles secondaires dans toutes les régions de la province. En fait, « ce n'est qu'au prix de tensions créées au sein des communautés locales, tant entre groupes linguistiques qu'au sein même de la communauté francophone, qu'on réussit à obtenir gain de cause » (Carrière, 1993 : 317).

Les institutions scolaires actuelles tirent leur légitimité de l'intervention gouvernementale sur le financement de l'éducation catholique par le gouvernement en 1984. Le financement complet de l'éducation catholique, au-delà de la 8^e ou de la 6^e année, a pour effet de créer deux systèmes parallèles d'éducation secon-

naire, soit le système catholique mais constitutionnellement public, dit « séparé », et le système public, dit « neutre ». Les divisions au sein de la communauté francophone s'accroissent et se polarisent alors autour de la question confessionnelle. Frenette et Gauthier (1990) décrivent fort bien le conflit idéologique qu'une telle décision provoque chez la minorité :

Cette conjoncture a imposé des choix difficiles à la minorité elle-même, au point où les Francophones ont dû choisir, avec leurs nouveaux pouvoirs acquis, entre l'école publique et l'école séparée. Le choix s'est fait sans difficulté dans certaines communautés, et avec beaucoup d'apréhension dans d'autres. Dans l'un et l'autre cas, le nouveau contexte a révélé au grand jour certaines idéologies en conflit au sein de la minorité, idéologies qui jusqu'alors étaient restées cachées (16).

En 1984, le Comité d'étude sur la gestion de l'éducation en langue française (rapport Sullivan) recommande la représentativité directe comme modèle de gestion scolaire pour les francophones. Le modèle de représentativité directe est rejeté et le gouvernement promulgue, en 1986, la loi 75 basée sur le modèle d'une représentativité proportionnelle et garantie de la minorité au sein des conseils scolaires existants. Ce modèle permet la formation de sections minoritaires de langue française ou anglaise au sein des conseils existants et leur permet d'exercer un certain contrôle sur la gestion de leurs propres écoles tout en ayant à partager la décision avec la majorité sur les services communs. La minorité peut donc élire des conseillers scolaires en nombre proportionnel aux inscriptions d'élèves francophones par rapport au nombre total d'inscriptions d'élèves dans les écoles du district scolaire en question. Bien que le nombre de conseillers scolaires varie en fonction du total des inscriptions scolaires, la loi prévoit toutefois la garantie d'un minimum de trois conseillers scolaires minoritaires.

À la suite de cette première initiative, le gouvernement crée, en janvier 1989, le Conseil des écoles françaises de la Communauté urbaine de Toronto (CÉFCUT). Cette nouvelle structure

parallèle au conseil majoritaire n'est ni plus ni moins qu'un conseil scolaire francophone régional (Martel, 1991)¹. L'initiative du CÉFCUT avait été précédée en 1988 par la création du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, première du genre à regrouper à la fois les secteurs public neutre et public catholique². Le plus récent développement dans le dossier des écoles françaises est sans contredit la question des conseils scolaires francophones. Afin de donner suite à la décision de la Cour Suprême dans le cas Mahé, le gouvernement de l'Ontario nomme en novembre 1990 un Comité consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française dont le mandat est de recommander des critères pour la mise en place de conseils scolaires de langue française et de toutes autres structures de gestion conformes à la décision de la Cour Suprême. Le Comité consultatif sur la gestion de langue française (1991) recommande la création de conseils scolaires autonomes à partir de différentes formules et structures selon les situations particulières des populations francophones locales. On envisage ainsi la création de conseils scolaires de district et de conseils scolaires locaux. Afin de corriger les inégalités et les inéquités propres au système en place, le Comité recommande aussi « la mise en commun de tous les revenus provenant de l'évaluation commerciale et industrielle afin de les redistribuer dans toute la province proportionnellement au nombre d'élèves » (97). En dépit des réactions favorables provenant des différents corps représentatifs à travers la province, le gouvernement demeure inactif face au dossier. Les réactions sont très positives chez les francophones et les anglophones catholiques, mais beaucoup critiquées par d'autres.

1 Le CÉFCUT résulte d'une modification faite à la Loi sur l'éducation et à la Loi sur la municipalité de la communauté urbaine de Toronto. Il devient opérationnel en 1989 lorsqu'il « prend en charge toutes les classes où le français est la langue d'enseignement » (Levasseur, 1993 : 154).

2 Cette structure bivalente n'est pas sans créer des problèmes majeurs entre les deux groupes en plus des problèmes de sous-financement. L'expérience se solde donc par une ambiguïté. Des problèmes financiers et idéologiques créent rapidement une situation de crise; conséquemment, le gouvernement prend la section publique neutre du Conseil sous sa tutelle en 1993.

Selon Haché, Churchill et Boissonneault (1992), une minorité réactionnaire s'objecte surtout aux coûts et à la réforme de la formule de financement proposée tout en prétendant vouloir préserver l'unité nationale.

La structure actuelle des organisations scolaires est financée par un système de taxation nettement discriminatoire vis-à-vis de la minorité. Cette discrimination touche particulièrement les écoles publiques confessionnelles de langue française. La Loi sur l'évaluation foncière rend les contribuables francophones responsables de la distribution des revenus de taxation aux conseils scolaires francophones publics séparés ou publics neutres. Le contribuable francophone doit donc préciser son adhérence linguistique et confessionnelle lors du recensement municipal pour que ses taxes soient versées au conseil scolaire francophone de son choix, c'est-à-dire séparé ou neutre. Les contribuables francophones qui n'indiquent pas un choix précis pour l'un ou l'autre conseil francophone voient *de facto* leurs taxes aller à l'école publique neutre de langue anglaise (Comité consultatif sur la gestion de l'éducation de langue française, 1991; Levasseur, 1993). Les conseils scolaires francophones font donc face à un manque à gagner provoqué par l'ignorance des lois et l'indifférence de certains contribuables francophones. Il en résulte un système fiscal nettement discriminatoire, plus particulièrement à l'égard des écoles catholiques (Haché et Boissonneault, 1995). En effet, ce phénomène met la plupart des institutions scolaires dans une situation qui les empêche de développer un système juste et équitable de qualité égale à celui du groupe dominant. Levasseur (1993) illustre bien la situation que nous venons de présenter lorsqu'il affirme que la formule de financement du Conseil scolaire d'Ottawa-Carleton est la faille majeure de la Loi sur le Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton. Selon lui,

(...) celle-ci prescrit des règles de financement très rigides, si bien que ceux qui voudraient apporter leur concours financier au secteur francophone ont du mal à le faire, car la loi privilégie, dans certains cas, les conseils scolaires

anglophones au détriment du conseil scolaire homogène de langue française (150).

La question du financement de l'éducation a longtemps été un point fort contesté en Ontario, particulièrement par les conseils séparés catholiques français et anglais ainsi que par l'ensemble des conseils des régions non industrialisées. On réclame depuis longtemps la mise en commun des évaluations commerciales et industrielles pour une distribution plus équitable de par la province. Le problème est critique puisqu'il concerne une grande majorité de la population et que les différences sont nombreuses d'une région à une autre. Comme l'atteste le rapport de la Commission sur l'équité fiscale (1993b), « il existe des différences très grandes dans les assiettes d'évaluations résidentielles et dans les assiettes d'évaluations commerciales et industrielles aussi bien entre les services publics et séparés qu'à l'intérieur de chaque système » (580). Sans toutefois aller jusqu'à recommander la mise en commun de l'évaluation commerciale et industrielle, la Commission (1993a) propose « un modèle d'attribution des fonds basé sur le coût et les besoins des étudiants » (119). Certaines recommandations sur le financement de l'éducation pourraient avoir un impact majeur sur l'éducation en français à travers la province, à savoir que :

Le gouvernement provincial devrait assumer la responsabilité du financement de l'éducation, conformément à une norme provinciale, en attribuant des fonds aux conseils scolaires en fonction du coût par étudiant, des besoins des étudiants et des caractéristiques de la collectivité qui affectent les coûts de l'éducation, tels que la pauvreté et la langue.

L'Ontario devrait remplacer l'impôt foncier résidentiel local, en tant que source principale de financement de l'éducation, par des fonds perçus à partir des recettes générales de la province.

L'Ontario devrait éliminer la perception locale pour l'éducation sur la propriété commerciale et industrielle.

L'Ontario devrait permettre aux conseils scolaires de percevoir des fonds pour appuyer les dépenses discrétionnaires locales au moyen d'une perception locale sur l'assiette de l'impôt foncier résidentiel. Le montant de cette perception locale pour chaque conseil devrait être restreint à un pourcentage — qui ne dépassera pas 10 pour cent — du montant total du financement provincial fourni au conseil (1993a : 130).

La Commission royale sur l'éducation (1994) ne fait que renchérir sur les recommandations traitant de la taxation et du financement scolaire. Les 167 recommandations qui y sont présentées se répartissent en quatre grands thèmes : le professionnalisme et le perfectionnement professionnel, l'alliance école-communauté, l'éducation de la petite enfance et les technologies de l'informatique. Les points saillants de ces recommandations qui nous intéressent plus particulièrement sont les suivants :

- l'élimination de la 13^e année³;
- le financement de l'éducation déterminé à l'échelon central sur une base par élève;

3 L'Ontario est la seule province du pays à avoir généralisé une 13^e année structurellement liée au niveau secondaire. Ce système existe depuis déjà sept décennies. Cette 13^e année devait initialement préparer les élèves aux programmes de spécialisation de l'université. En 1983, le gouvernement procédait à une réforme qui devait conduire à l'élimination de la 13^e année existante et à son remplacement par un programme (CPO) de cours enrichis en vue d'initier l'élève aux études universitaires. Ces cours pré-universitaires de l'Ontario sont graduellement disponibles dès la 9^e année et un élève peut éventuellement terminer son secondaire en quatre ans, mais la tradition d'une 13^e année est tellement bien ancrée que les élèves continuent encore de s'y inscrire afin d'accumuler des crédits supplémentaires au-delà des six crédits CPO minimaux prévus pour l'entrée à l'université. Par conséquent, la 13^e année demeure bel et bien vivante dans la pratique, même après les tentatives de réforme du gouvernement (Frenette, 1992). Le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1994) en recommande encore une fois l'abolition et la décision est finalement prise en 1995 par le nouveau gouvernement Harris.

- la liberté accordée au contribuable de verser ses taxes résidentielles au système scolaire de son choix tandis que ceux qui n'exerceront pas leur droit verront leurs taxes mises en commun et réparties par élève;
- la mise sur pied d'un système de gestion autonome et homogène pour les francophones;
- le financement des programmes linguistiques accélérés et de l'animation culturelle dans les écoles; et
- une représentativité accrue de l'enseignement catholique à tous les niveaux du ministère de l'Éducation ainsi que des cours spéciaux dans toutes les facultés de l'éducation pour préparer ceux qui se dirigent vers le système catholique.

Les recommandations contenues dans ces deux rapports laissent présager une réforme majeure au sein de l'éducation en Ontario. Chez les francophones, cela soutient la reconnaissance de leurs droits à une éducation entièrement en français et à l'existence d'institutions scolaires totalement autonomes. Ces démarches représentent un pas en avant vers la reconnaissance officielle et l'institutionnalisation du fait français en Ontario. Plusieurs étapes restent à franchir pour y arriver, tant au niveau de l'éducation dans son ensemble qu'à celui de la reconnaissance du français comme langue officielle de la province. Pour ce faire, il faut une volonté politique ferme qui, selon nous, n'est pas encore exprimée.

C. Le milieu socio-institutionnel de la minorité franco-ontarienne

Bien que l'avènement récent d'écoles secondaires complètement de langue française ayant une structure modulée de gestion scolaire ait permis aux Franco-Ontariens d'accéder à un enseignement en français, c'est-à-dire dans un environnement scolaire beaucoup plus adapté à l'héritage socio-culturel de l'élève, la situation demeure imparfaite puisque le problème n'est pas résolu dans sa totalité. En effet, le système présente une multitude de failles qui mettent toujours en péril la vitalité ethnolinguistique de l'élève et de la communauté francophone en em-

pêchant l'accès au contrôle complet de l'éducation. Étant donné que la vitalité ethnolinguistique d'une minorité dépasse l'état de survivance de celle-ci et implique une progression continue, cette vitalité n'est possible que lorsque langue et culture sont institutionnalisées dans la société au même niveau que celles du groupe majoritaire, c'est-à-dire par des droits reconnus, des structures fonctionnelles et des institutions sociales complémentaires. Cette situation est aussi un obstacle de taille à toute tentative de préparer la nouvelle génération d'élèves franco-ontariens à être concurrentiels au sein d'une économie globale de plus en plus concurrentielle.

Un phénomène important qui mine la teneur même de la vitalité ethnolinguistique est la présence de non-francophones au sein de l'école française, c'est-à-dire ceux qui se qualifient comme des « ayant droits » selon les dispositions de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Il arrive qu'un certain nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français s'inscrivent dans les écoles françaises et ce, sans trop de réticences de la part des autorités scolaires qui, d'ailleurs, ont intérêt à accroître leur nombre d'inscriptions.

Dans un même ordre d'idées, Juteau et Séguin-Kimpton (1993) font état de l'impact des écoles d'immersion française destinées aux anglophones mais qui acceptent aussi des francophones. Il est à noter que ces programmes sont offerts habituellement dans des écoles où l'enseignement se fait dans la langue de la majorité. Parallèlement, les écoles de langue française pourraient être contraintes d'accepter d'offrir des programmes d'immersion en français pour anglophones afin d'assurer la survivance même de leurs établissements, et ce même si l'existence de programmes d'immersion dans les écoles de langue française a des conséquences négatives importantes (Mougeon, 1987). L'avènement de conseils scolaires autonomes francophones est l'outil propre à neutraliser ce phénomène.

La présence des ayant droits et des anglo-dominants dans les écoles de langue française fait naître un problème assez particulier pour certains éducateurs qui prétendent que la présence de ces élèves a un effet de freinage pour les élèves

franco-dominants (Desjarlais et al., 1980; Cazabon et al., 1993). L'avènement des classes d'accueil pour les anglo-dominants dans plusieurs écoles de langue française n'est ni plus ni moins qu'une tentative de solution à un problème externe introduit au sein de l'école française. Afin de neutraliser l'effet de freinage causé par la présence d'élèves anglo-dominants dans les écoles françaises, on les inscrit dans des classes spéciales de rattrapage pendant une ou deux années pour ensuite leur permettre de suivre les cours réguliers. On fait aussi usage de cours de re francisation pour amener les anglo-dominants au même niveau que le reste de la population scolaire (Mougeon et Heller, 1986). Certaines écoles mettent même sur pied des programmes de re francisation afin d'encourager et de revitaliser l'usage que font de leur langue les élèves francophones.

Les changements sociaux qui ont pris place au sein de la population franco-ontarienne ainsi que les réformes partielles et incomplètes de l'éducation franco-ontarienne depuis les dernières décennies mettent en doute le rôle de l'école comme outil de préservation et de promotion de la langue et de la culture françaises. Le débat sur le rôle de l'école de langue française comme voie d'accès au capital linguistique et culturel français illustre bien la situation actuelle de l'école franco-ontarienne. Heller (1986) qualifie cette situation de « débat concernant l'objectif social de l'école de langue française vis-à-vis le capital culturel, linguistique et matériel auquel elle permet l'accès, et concernant les critères d'accès à l'école et donc à ce capital » (3). De surcroît, l'école peut contribuer à l'accension de la francophonie ontarienne au rang des sociétés post-industrielles dont la valeur intrinsèque est basée sur la connaissance et le savoir.

Le nouveau mode d'organisation scolaire au secondaire se trouve actuellement en pleine période de transition car le dossier des revendications pour des conseils scolaires autonomes demeure toujours en suspens. Le parachèvement des structures scolaires francophones homogènes ne s'est pas encore réalisé et le gouvernement demeure très vague quant à ses intentions face aux revendications incessantes des Franco-Ontariens pour un système autonome. Les réformes des dernières décennies,

quoique louables, sont plus souvent qu'autrement modestes et sporadiques, et n'ont pas réglé de manière globale les aléas d'une minorité dont l'avenir est incertain. Ce nouveau milieu scolaire, créé à la suite des réformes et des droits nouvellement accordés aux Franco-Ontariens, n'a évidemment pas encore réussi à accélérer le rattrapage si nécessaire au progrès, à la modernisation et à l'actualisation de la minorité. Selon nous, il existe, en sus des structures institutionnelles incomplètes, trois principaux problèmes immédiats qui freinent cette évolution vers la modernité, à savoir :

1. le taux élevé de décrochage scolaire (Radwanski, 1987; Sullivan, 1988; Frenette et Quazi, 1990);
2. le faible taux de participation des Franco-Ontariens aux études postsecondaires comparativement à la moyenne provinciale (Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Frenette et Quazi, 1990) et qui découle souvent de l'absence de programmes en français (Carrier et al., 1985; Cachon, 1986); et
3. les résultats peu élevés des élèves franco-ontariens aux évaluations internationales et provinciales en mathématiques et en sciences (Ministère de l'Éducation, 1991a, 1991b, 1991c, 1992).

Ces trois constats soulignent l'urgence de l'avènement d'institutions autonomes francophones aptes à réduire les disparités sociales et à propulser la société franco-ontarienne au sein des sociétés de la Troisième vague (Toffler, 1990), lesquelles sont caractérisées par l'intelligence, le savoir, l'information, l'innovation et les hautes technologies.

Le phénomène de la « bilinguisation » de la génération montante porte un dur coup à la vitalité ethnolinguistique de la communauté et menace de manière imminente tout espoir d'autonomie (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1988). Les recherches les plus récentes démontrent que le processus d'assimilation continue de progresser au sein du secteur d'âge de la population qui représente l'avenir de la collectivité (Commission nationale d'étude sur l'assimilation, 1992; Bernard, 1990a, 1990b, 1990c). Selon ce dernier, l'extrapolation de cette évolution sur la population active d'âge moyen trace un tableau encore plus

sombre. L'Ontario français est fortement touché par un processus d'assimilation galopante et on y relève un recul important du français parlé chez les jeunes, plus particulièrement lorsqu'ils s'éloignent du foyer vers l'âge de 20 ans. Il semble que l'école et le système d'éducation dans sa forme actuelle n'ont pas su arrêter, neutraliser et renverser ce déclin culturel, encore moins garantir une vitalité ethnolinguistique minimale. Cette vitalité si nécessaire à la survivance et qui, dans sa nature même, ne peut se définir autrement que par l'essor, n'est que très rarement mentionnée par les chercheurs.

En outre, le milieu familial franco-ontarien est assez caractéristique de la situation des francophones hors Québec, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de mariages exogames, de bilinguisation et d'assimilation. Frenette (1992) note que la proportion des Ontariens de langue maternelle française pour les tranches d'âge de 0 à 24 ans qui continuent de parler le français à la maison n'a cessé de diminuer. En effet, cette proportion est passée de 4,5 pour 100 à 3,2 pour 100 de la population totale de 1971 à 1986. Cette baisse de l'usage du français s'observe, en 1971, surtout chez les jeunes couples du groupe d'âge de 19 à 24 ans et chez le groupe d'âge de 0 à 5 ans en 1981. Il en conclut que « la famille franco-ontarienne est devenue un milieu d'anglicisation » et que la situation est particulièrement dramatique dans les régions industrialisées du centre et du sud-ouest de la province, régions naguère privilégiées des migrations francophones.

Cardinal, Lapointe et Thériault (1994) soulèvent une question très importante quant à la contribution des mariages exogames au phénomène d'assimilation, à savoir s'ils sont la cause ou simplement une conséquence de l'assimilation. Les auteurs affirment que « l'absence de milieu francophone vivant sert toujours à comprendre les phénomènes d'assimilation des francophones » mais que « le laxisme autour de la langue, autant celui des jeunes que des vieux, notamment celui des enseignants et des enseignantes, est à prendre au sérieux » (52). Le discours entourant le rôle des mariages mixtes dans l'assimilation et l'anglicisation de la jeune génération est surtout « marqué par un raisonnement circulaire » (102). Ce constat nous ramène aux

liens d'interdépendance entre l'école, la famille et la communauté comme facteurs essentiels à la survivance et à la progression de la langue et de la culture de la minorité.

La préservation de la langue et de la culture est d'autant plus complexe que l'école se trouve actuellement dans un environnement social totalement différent du contexte historique d'antan, ce qui crée un dilemme par rapport à son rôle dans la collectivité. Mougeon et Heller (1986) affirment que les relations école-communauté ont été façonnées par des facteurs sociaux internes et externes. À ses débuts, l'école de langue française avait comme mission de préserver la religion, la langue et la culture d'une population homogène et unilingue. Aujourd'hui, l'école de langue française garde le même mandat, mais sans l'appui homogène de la population qui est devenue bilingue, multiculturelle, exogame et mobile. L'école doit donc faire face à une population scolaire beaucoup plus hétérogène et diversifiée, ayant souvent des points de vue contradictoires sur l'engagement socio-culturel et linguistique de l'école.

Bref, à tous ces points de vue, on note qu'il s'agit de situations de survivance basée sur une idéologie statique et finalement régressive. Les groupes humains ne vivent vraiment que s'ils sont en plein essor et en plein développement. D'un point de vue culturel, on parle alors de vitalité ethnolinguistique vibrante.

En conclusion, resoulignons que les nouvelles tendances créées par la globalisation présentent un nouveau défi supplémentaire pour Franco-Ontariens et pour toutes les autres minorités francophones hors Québec. Il leur faut consolider et s'assurer une vitalité ethnolinguistique propre à créer une cohésion sociale pour ensuite faire le saut vers la modernité. Cette dernière étape ne sera possible que lorsque la minorité aura en sa possession tous les outils nécessaires pour entamer cette initiative qui n'est ni plus ni moins qu'un projet de société. Dans un tel contexte, il n'y a pas de demi-mesure car le passé historique demande des réparations. Les gouvernements ont des comptes à rendre (Conway, 1992) et une responsabilité sociale vis-à-vis la francophonie ontarienne d'autant plus qu'ils ont toujours, de

par le passé, fait miroiter aux yeux de la minorité des semblants de projets de société pour ne livrer que des solutions partielles et incomplètes au problème. L'expérience du rapport Cousineau (1991) n'est qu'un exemple parmi tant d'autres où les instances gouvernementales investissent des sommes considérables pour la mise sur pied de commissions, mais sans donner suite aux recommandations ou aux rapports déjà existants si ce n'est que par la mise sur pied d'une autre commission recoupant le même mandat que la précédente. Il suffit de faire un retour en arrière pour remarquer que le rapport Churchill soulevait en 1985 les mêmes questions et y apportait des recommandations qui sont toujours actuelles et conformes aux besoins et aux aspirations de la communauté franco-ontarienne.

Ce n'est que par leurs institutions que les Franco-Ontariens pourront partager une vision commune véhiculée par des valeurs socio-culturelles qui leur sont propres. La question est d'autant plus criante que tout en accomplissant le rattrapage nécessaire pour réparer les méfaits de l'assimilation, la minorité doit maintenant être compétitive sur le plan mondial, l'époque du régionalisme étant bel et bien révolue.

RÉFÉRENCES

- Aronowitz, S., et Giroux, H.J. (1993). *Education still under siege*. Toronto : OISE Press.
- Bernard, R. (1990a). *Le déclin d'une culture. Recherche, analyse et bibliographie*. Francophonie hors Québec 1980-1989. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc.
- Bernard, R. (1990b). *Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne 1951-1986*. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc.
- Bernard, R. (1990c). *Un avenir incertain. Comportement linguistique et conscience culturelle des jeunes Canadiennes français*. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc.
- Brown, F., et Contreras, A.R. (1991). Deregulation and privatization of education. *Education and Urban Societies*, 23(2), 144-158.

- Cachon, J.-C. (1986). *Étude stratégique sur les services d'éducation universitaire en français dans le Nord-Est de l'Ontario*. Sudbury : Université Laurentienne.
- Cardinal, L., Lapointe, J., et Thériault, J.-Y. (1994). *État de la recherche sur les communautés francophones hors-Québec*. Ottawa : Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa.
- Cardinal, L., Lapointe, J., et Thériault, J.-Y. (1988). *La minorité francophone de Welland et ses rapports avec les institutions*. Ottawa : Bureau du Commissaire des langues officielles.
- Carrier, D., et al. (1985). *L'Université d'Ottawa et la francophonie ontarienne*. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Carrière, F. (1993). La métamorphose de la communauté franco-ontarienne, 1960-1985. In C.J. Jaenen (éd.), *Les Franco-Ontariens*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 305-340.
- Cazabon, B., Lafortune, S. et Boissonneault, J. (1993). *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- CEFRIO (1994). *L'organisation de demain et l'organisation intelligente*. Montréal, QC : Centre francophone de recherche en informatisation des organisations.
- Churchill, S., Frenette, N., et Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation*, Vol. 1 et 2. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Comité consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française (1991). *Rapport du groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en français (rapport Cousineau)*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Comité d'étude sur la gestion de l'éducation en langue française (1984). *Rapport du Comité d'étude sur la gestion de l'éducation en langue française (rapport Sullivan)*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Commission nationale d'étude sur l'assimilation (1992). *L'avenir devant nous. La jeunesse, le problème de l'assimilation et le développement des communautés canadiennes françaises*. Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc.
- Commission sur l'équité fiscale de l'Ontario (1993a). *Une fiscalité équitable dans un monde en perpétuel changement*. Toronto : Imprimeur de la Reine.

- Commission sur l'équité fiscale de l'Ontario (1993b). *Une fiscalité équitable dans un monde en perpétuel changement : points saillants*. Toronto: Imprimeur de la Reine.
- Commission royale sur l'éducation (1994). Pour l'amour d'apprendre. *Mandats, opinions et enjeux*. Volume 1. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Commission royale sur l'éducation (1994). Pour l'amour d'apprendre. *Notre vision de l'école*. Volume 2. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Commission royale sur l'éducation (1994). Pour l'amour d'apprendre. *Les éducateurs, les éducatrices*. Volume 3. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Commission royale sur l'éducation (1994). Pour l'amour d'apprendre. *Des idées à l'action*. Volume 4. Toronto: Imprimeur de la Reine.
- Conseil du Premier Ministre (1990). *Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Conseil économique du Canada/Economic Council of Canada (1992). *A lot to learn: Education and training in Canada*. Ottawa : The Queen's Printer.
- Conway, J. (1992). *Debts to pay*. Toronto : James Lorimer & Company.
- Desjarlais, L., Cyr, H., Brulé, G., et Gauthier, V. (1980). *L'élève parlant peu ou pas le français dans les écoles de langue française*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Editorial (June 12, 1992). Competition in education. *The Financial Post*, 8.
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sillery, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Frenette, N. (1992). *Les Franco-Ontariens et l'accès aux études post-secondaire. Une étude descriptive, comparative et longitudinale*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Monotréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Frenette, N., et Gauthier, L. (1990). Luttés idéologiques et cultures institutionnelles en éducation minoritaire : le cas de l'Ontario français. *Revue de l'éducation canadienne et internationale*, 19(1), 16-31.

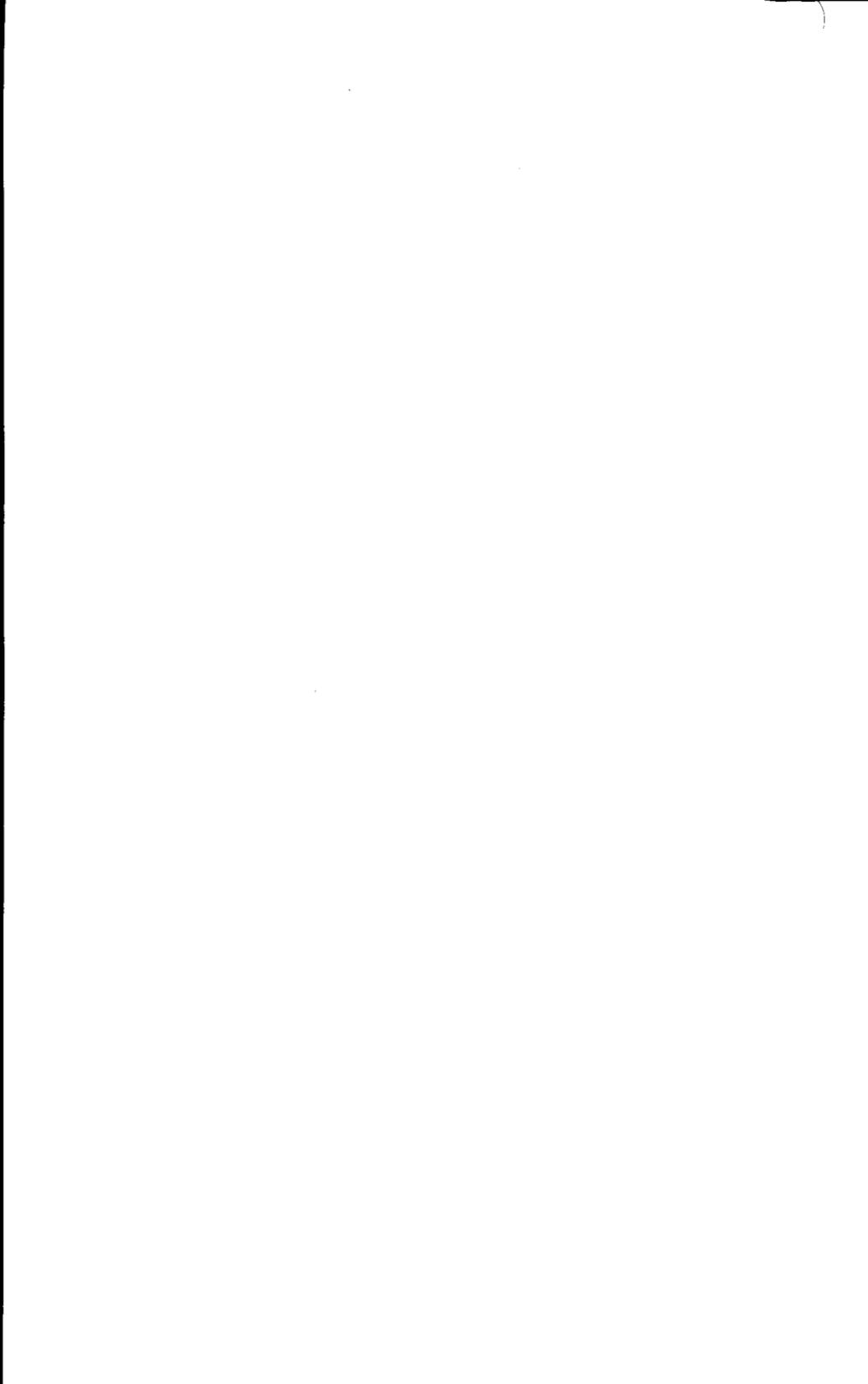
- Frenette, N., et Quazi, S. (1990). *Accessibilité aux études postsecondaires pour les francophones de l'Ontario*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Gallagher, P. (1995). *Changing course*. Toronto : OISE Press.
- Haché, D., et Boissonneault, J. (1995). *Projet recensement 1994. Rapport final présenté à l'Association franco-ontarienne des conseils d'écoles catholiques (AFOCEC)*. Sudbury : CRÉNO/IEPO.
- Haché, D. Churchill, S., et Boissonneault, J. (1992). *Analyse des réponses au Rapport du groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Heller, M. (1986). *Le rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité ethnique française à Toronto*. Toronto : CRÉFO.
- Juteau, J., et Séguin-Kimpton, L. (1993). La collectivité franco-ontarienne : structuration d'un espace symbolique et politique. In C.J. Jaenen (éd.), *Les Franco-Ontariens*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 265-304.
- Levasseur, J.L. (1993). *Le statut juridique du français en Ontario*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Martel, A. (1991). *Les droits des minorités de langue officielle au Canada : de l'instruction à la gestion*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Communiqué*. Toronto : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (1991a). *Le bulletin de l'Ontario : Mathématiques 12^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation (1991b). *Le bulletin de l'Ontario : Mathématiques 10^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation (1991c). *Le bulletin de l'Ontario : Mathématiques 8^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Mougeon, R. (1987). L'immersion et les Franco-ontariens : impact de l'essor de l'immersion sur l'éducation et le devenir des Franco-Ontariens. *Revue du Nouvel-Ontario*, 9, 31-48.
- Mougeon, R., et Heller, M. (1986). The social and historical context of minority French language in Ontario. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(2), 199-227.

Radwanski, G. (1987). *Ontario study of the relevance of education and the issue of dropouts*. Toronto : Ministry of Education.

Simpson, J. (December 16, 1992). Never mind input variables – What Canada needs is a rebellion. *Globe & Mail*, A22.

Sullivan, M. (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation.

Toffler, A. (1980). *La 3^{ème} vague*. Paris : Denoël.



LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DANS UN MONDE « BRANCHÉ ». Histoire et implications d'un test¹

Ali Reguigui et Simon Laflamme

L'Université Laurentienne a été fondée, en 1960, à un moment où la population du nord de l'Ontario ne bénéficiait pas d'un enseignement postsecondaire géographiquement accessible. Il en découlait que la population étudiante était, dans une large mesure, hétérogène. Pour cette raison, l'Université Laurentienne a pratiqué une politique d'accessibilité en n'exigeant qu'une moyenne de 60%, à la sortie de l'école secondaire, comme préalable d'entrée à l'université². Cette exigence générale et non spécifique cache, en fait, une conscience des conditions historiques et sociales de la population de la région, une conscience de la présence d'un problème généralisé, plus spécifiquement en rédaction (Steven 1994). L'Université Laurentienne, comme d'autres d'ailleurs, n'a pas réagi au début, l'expérience postsecondaire en étant à ses premiers pas. Toutefois, dans les années 1970, avec l'entrée massive de la télévision dans la région, des inquiétudes commencent à se manifester : les étudiants délaissent de plus en plus la lecture et la culture se transforme graduellement en culture d'image, ce qui n'est pas, semble-t-il, étranger à la détérioration des compétences en lec-

1 Cet article est le premier d'une série de publications réalisé grâce à une subvention du fonds de recherche de l'Université Laurentienne et une autre de l'Institut franco-onatrien.

2 L'existence d'un critère d'admission à 60% est largement responsable du fait qu'un bon nombre d'étudiants qui s'inscrivent à l'Université Laurentienne ne terminent pas leurs études. Conformément au principe qu'elle s'est donnée de contribuer au développement de la région, la Laurentienne accorde la possibilité de s'inscrire à un programme universitaire à beaucoup de personnes dont la vie éloignée des grands centres a pu affecter les études secondaires; un certain nombre d'élèves n'arrivent pas à en profiter.

ture et en rédaction (Babe 1985). Des analyses et des débats ont animé la scène de l'éducation vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, donnant lieu à diverses mesures et solutions.

En septembre 1985, l'Université Laurentienne a mis sur pied un test de compétence linguistique que les étudiants des arts devaient franchir avec succès afin d'obtenir leur diplôme. Ce test a donné lieu à des discussions sur la compétence linguistique et, plus spécifiquement, sur la crise de l'écriture. En 1990, l'Université Laurentienne dispose déjà d'un cadre institutionnel complexe réglementant les divers aspects de l'évaluation de la compétence en rédaction. Outre la mise en vigueur de ce test, l'année 1985 a vu naître un Centre des langues officielles et, du côté anglophone, des échanges entre l'Université Laurentienne et le *Sudbury Board of Education* sur la compétence en rédaction et la pédagogie en langue anglaise; du côté francophone, de tels échanges demeurent timides, voire inexistantes. En 1988, le Sénat de l'Université Laurentienne a donné le feu vert à la création du Comité du Sénat sur la compétence en rédaction et à la mise sur pied du programme de *Langue intégrée aux programmes/Writing Across the Curriculum*. Enfin, en 1990, le test de compétence linguistique s'applique désormais à la Faculté des Sciences et des mesures analogues ont été prises dans certaines écoles professionnelles.

À l'opposé de certaines universités où le test est instauré comme exigence d'entrée, le test de compétence linguistique a été établi, à l'Université Laurentienne, comme exigence de sortie ou de diplomation. Bien entendu, on recommande que les étudiants se soumettent au test dès l'entrée pour pouvoir jauger les besoins dans le cas où des améliorations sont nécessaires. Il s'ensuit que tout étudiant qui ne réussit pas au test doit réaliser des progrès afin de satisfaire aux exigences minimales acceptables en rédaction pour pouvoir obtenir son diplôme. Plusieurs possibilités s'offrent aux étudiants qui n'ont pas réussi le test : des cours de rattrapage, des cliniques de langue, de l'aide personnalisée au Centre des langues officielles et des cours de *Langue intégrée aux programmes*.

Qu'il s'agisse de test d'entrée ou de sortie, l'université, au sens large, s'engage dans une action d'auto-protection; protection de la réputation de l'université et de ses programmes, mais aussi protection du milieu professionnel qui, lui aussi, exige un degré minimal de compétence linguistique. En établissant le test de compétence linguistique comme exigence de sortie, l'Université Laurentienne, en plus de poursuivre ces deux objectifs, assume une responsabilité sociale et morale en veillant à ce que ses diplômés aient atteint un niveau de compétence en rédaction acceptable qui leur permette non seulement d'affronter le monde du travail mais aussi d'intervenir dans et sur la société d'information. Ainsi, dans la pratique, l'existence du test empêche, d'une part, les étudiants d'obtenir leur diplôme sans avoir fait la preuve d'une compétence en rédaction dans la limite des normes universitaires acceptables et, d'autre part, assure que les étudiants qui ont besoin d'amélioration et d'aide en matière de rédaction reçoivent ce dont ils ont besoin. Pratiquement, il devient impératif, pour les étudiants, d'entreprendre les démarches nécessaires pour s'améliorer et faire la preuve de cette amélioration soit en se soumettant bi-annuellement (septembre et avril) au test jusqu'à ce que la note de passage ait été atteinte, soit en s'inscrivant à un cours où la composante linguistique est spécifiquement évaluée et en conformité avec le test; autrement, ils pourraient se voir refuser la poursuite de leurs études si des progrès n'étaient pas enregistrés. La notation est établie sur une échelle de quatre. La note 1 signifie que l'étudiant a satisfait à l'exigence de rédaction; la note 2 signifie que l'étudiant a quelque difficulté à rédiger de façon efficace (on lui recommande de suivre un cours de *Langue intégrée aux programmes/Writing Across the Curriculum*); la note 3 signifie que l'étudiant éprouve des difficultés considérables en matière de rédaction (on lui recommande de suivre un cours de *Langue intégrée aux programmes/Writing Across the Curriculum* et de demander de l'aide auprès du Centre des langues officielles de l'Université Laurentienne); la note 4, enfin, signifie que l'étudiant éprouve des difficultés majeures en rédaction (on lui recommande de

s'adresser au Centre des langues officielles pour recevoir l'aide nécessaire)³.

Au moment où il fut institutionnalisé, en 1985, le test n'était pas uniforme pour les francophones et les anglophones. Alors que le test des anglophones se limitait à une rédaction de deux heures, le test des francophones comprenait plusieurs volets : rédaction de quarante-cinq minutes, compréhension et dictée à trous.

Le test anglophone comprend des directives qui ont pour but d'aider l'étudiant dans sa démarche : on explique de manière assez détaillée la composition du test (choix d'un sujet parmi l'ensemble des sujets proposés), les qualités requises dans la rédaction (un degré de raisonnement, une organisation claire des idées et un maniement grammatical et stylistique acceptable) et certaines techniques de rédaction pouvant contribuer à la réussite du candidat (phase de préparation, phase de rédaction et phase de révision)⁴.

Le test francophone, lui, n'est pas aussi explicite quant à la qualité de la rédaction (Laflamme et Berger 1988, 1993). Étant donné les limitations temporelles, les étudiants francophones devaient pouvoir concevoir, organiser et exprimer des idées, en conformité avec les règles de l'orthographe, de la grammaire et de la logique, en une rédaction d'une vingtaine de lignes. De plus, ils devaient se soumettre à une épreuve de dictée à trous qui évalue l'orthographe tant lexicale que grammaticale. Enfin, le test francophone comprenait une épreuve de compréhension dans laquelle l'étudiant devait lire des textes divers pour ensuite sélectionner, parmi un choix de phrases, celle qui correspondait le plus à l'idée exprimée. De surcroît, comme dans les tests de closure, l'étudiant devait sélectionner, parmi un choix phrastique, la séquence appropriée qui avait été éliminée du texte en question.

3 Annuaire de l'Université Laurentienne, p. 45

4 Pour de plus amples informations, voir Steven 1994.

Il va sans dire que le test, comme tout test d'ailleurs, soulève des problèmes et des interrogations de tous ordres. Outre les problèmes posés par l'absence de normalisation, sinon dans le contenu, du moins dans la forme, des questions peuvent être posées quant à l'objet et au processus de l'évaluation.

Quoi qu'il en soit, il est à signaler que, indépendamment du fait que l'évaluation ne soit pas identique d'une langue à l'autre, francophones et anglophones se distribuent de façon tout à fait comparable. Déjà en 1988, Laflamme et Berger (621) pouvaient écrire :

il est [...] intéressant de noter [...] que, sans consultation au niveau de l'élaboration du test, ni au niveau du choix des notes de passage, sans contact au moment de la correction, correcteurs et professeurs anglophones et francophones arrivent, à l'issue de l'exercice, à des résultats étonnamment similaires.

La ressemblance des deux groupes linguistiques n'apparaissait pas seulement dans la distribution des résultats, elle se manifestait aussi dans une comparaison des formes même d'expression; et les auteurs d'écrire :

Cette brève analyse a révélé que, une fois dépassé le barrage des *fautes* d'orthographe d'usage et de celles de morphologie qui font qu'au point de départ une composition française a plus de risques d'être « truffée de fautes », les textes dans les deux langues révèlent, au fond, les mêmes *types* d'« erreur » à tous les niveaux de la composition. Qu'il s'agisse de l'usage des substantifs, de la logique des idées et de leur articulation, de la ponctuation, de la syntaxe, de la façon de résoudre les problèmes d'homophonie, des exemples de chaque type d'erreurs se retrouvent aussi bien chez les anglophones que chez les francophones (632; souligné dans le texte).

Les auteurs concluaient alors à une influence de l'environnement social qui affectait les collectivités indépendamment

**Distribution des résultats au test de compétence linguistique
selon l'année et la langue (1985-1994)⁵**

Date du test	Langue du test	Nombre de tests	% de personnes par résultat			
			1	2	3	4
avril 1994	français	2292	14,04	28,77	54,11	3,08
	anglais	587	29,81	59,80	10,05	0,34
septembre 1993	français	421	17,10	28,03	47,27	7,60
	anglais	1483	21,04	58,73	19,49	0,74
avril 1993	français	320	24,38	35,00	37,81	2,81
	anglais	595	31,26	59,83	8,24	0,67
septembre 1992	français	457	24,95	29,76	42,45	2,85
	anglais	1506	17,86	57,30	24,30	0,53
avril 1992	français	310	18,71	28,06	48,06	5,16
	anglais	571	27,50	55,17	16,99	0,35
septembre 1991	français	475	34,74	25,68	36,00	3,58
	anglais	1434	31,66	51,19	16,32	0,84
avril 1991	français	334	29,04	29,34	32,63	8,98
	anglais	589	44,14	49,41	6,45	0,00
septembre 1990	français	478	24,06	24,90	35,98	15,06
	anglais	1330	33,31	50,83	15,41	0,45
avril 1990	français	318	32,39	28,62	27,04	11,95
	anglais	479	33,19	48,64	17,75	0,42
septembre 1989	français	390	28,72	31,79	25,64	13,85
	anglais	1005	29,25	49,85	19,70	1,19
septembre 1988	français	300	30,33	30,67	24,33	14,67
	anglais	872	31,19	49,54	18,23	1,03
septembre 1987	français	195	26,15	28,72	45,13	
	anglais	488	38,52	59,43	2,05	
septembre 1986	français	129	24,81	22,48	52,71	
	anglais	417	32,13	66,19	1,68	
septembre 1985	français	176	34,09	40,34	25,57	
	anglais	533	21,01	73,55	5,44	

5 À partir de 1988, le test compte quatre notes possibles au lieu de trois.

À cause de la ligne de conduite adoptée pour arrondir les pourcentages (à deux décimales), les sommes ne donnent pas toujours exactement 100%.

de la langue de communication. Outre qu'ils disposaient alors des informations qu'une enquête par questionnaire leur avait permis d'obtenir, leur jugement reposait en réalité sur deux années d'évaluation — 1985 et 1986. Depuis, l'Université Laurentienne n'a cessé de tester la compétence linguistique, de sorte qu'on dispose maintenant de résultats pour toute une décennie.

Or, ces résultats corroborent les conclusions de 1988. En général, francophones et anglophones réussissent le test dans des proportions tout à fait comparables. Si l'on excepte le test d'avril 1991 dont les résultats anglais détonnent, on n'observe pas d'écarts importants entre les deux groupes linguistiques. Sur dix ans, dans la catégorie 1, celle de la réussite, on constate des fluctuations où tantôt plus de francophones réussissent, tantôt plus d'anglophones. En gros, il n'y a que 25% des étudiants, qu'ils s'expriment en anglais ou en français, qui réussissent le test. On trouve davantage de francophones, il est vrai, dans la catégorie 4, celle où se classent les étudiants qui éprouvent les plus grandes difficultés; mais on peut attribuer le phénomène, comme cela a déjà été expliqué (Lafamme et Berger 1988), au fait qu'il est plus difficile d'être médiocre en anglais qu'en français — alors qu'il est aussi difficile en anglais qu'en français de réellement produire des informations. Il est encore vrai qu'on trouve plus d'anglophones dont la note est 2. On observe ainsi qu'environ 80% d'entre eux se classent dans les 1 ou 2. Les francophones, eux, obtiendront plus communément des notes 3. Ce qui fait que plus de 90% d'entre eux se répartissent entre les notes 1, 2 et 3. Cependant, il faut se rappeler que la réussite est 1 et que, sur dix ans, le taux de succès francophone s'apparente tout à fait à celui des anglophones. La distribution en deçà du 1 s'avère donc un faible indicateur de la probabilité de réussite. Si les étudiants qui s'expriment en anglais semblent plus communément près de la note de passage que ceux qui s'expriment en français, dans les faits, l'accession au niveau de la compétence telle qu'elle est définie par l'Université présente des statistiques du même ordre.

Cela dit, il serait sans doute prudent de maintenir l'hypothèse commune et persistante selon laquelle la minorité aurait

plus de difficulté à produire de l'information écrite, et cela bien que des travaux antérieurs aient fait état des similitudes des obstacles dans la rédaction pour les deux langues. Mais on ne pourra vérifier cette hypothèse qu'en effectuant une série d'études qualitatives approfondies où l'on comparera des compositions françaises et anglaises quant à la forme de leur production discursive pour chacun des quatre niveaux⁶.

Bien que les taux de succès fussent comparables sur une dizaine d'années, l'Université Laurentienne a cru bon d'uniformiser la procédure d'évaluation.

En septembre 1995, le test francophone ne comprend désormais plus qu'une rédaction à l'instar du test anglophone. Ce revirement fait suite à une recommandation du Comité sénatorial sur la compétence en rédaction que le Sénat de l'Université Laurentienne a adoptée en 1994. Par ailleurs, il met fin à une longue controverse sur l'absence de normalisation ou de modèle uniforme de test qui s'applique aussi bien aux anglophones qu'aux francophones.

Après dix ans d'évaluation de la « compétence linguistique » — de la compétence en rédaction, devrait-on dire — la crise de l'écriture demeure présente avec la même acuité, sinon avec plus. La crise de l'écriture est un phénomène répandu qui se remet à l'ordre du jour régulièrement en donnant lieu à des débats et à des analyses sur la compétence linguistique et sur l'enseignement/apprentissage des langues (Pierre, 1994). En Ontario, la question présente une double articulation puisque les débats et les analyses sont à la fois intralinguistiques et interlinguistiques. Alors que l'approche intralinguistique s'effectue dans les limites des normes universelles d'analyse, l'approche interlinguistique, ou comparative, devient aussitôt une question politique. Par exemple, est-il vrai, comme l'avancent un certain

6 Tâche à laquelle une équipe de recherche de la Laurentienne se consacre à l'heure actuelle.

nombre d'études, que les Franco-Ontariens accusent une dégradation de la compétence linguistique plus sérieuse que celle des Anglo-Ontariens ? Notre position à cet égard, nous l'avons indiqué, est infirmative (cf. tableau). Tout en constatant que le français parlé et écrit des Franco-Ontariens a ses particularités (Mougeon 1984, Mougeon et Béniak 1989 et 1991, Mougeon *et al.* 1980 et 1981, Cazabon 1984, Cazabon et Frenette 1980, etc.), étant donné la situation de contact de langues et le statut minoritaire du français dans un contexte majoritairement anglophone, nous soutenons — et bien que la prudence nous incite à rester ouverts à l'hypothèse inverse pour des fins d'analyses — que la compétence linguistique des Franco-Ontariens est, en général, semblable à celle des Anglo-Ontariens et à celle de toutes les jeunes générations du monde entier. Après tout, n'est-il pas vrai que tous les intervenants d'ici et d'ailleurs se posent les mêmes questions et que cette question est loin d'être limitée à notre époque ? Ce phénomène aussi bien synchronique que diachronique nous permet de poser de sérieuses hypothèses sur la convergence des formes d'expression, non seulement chez les anglophones et les francophones, mais aussi dans les autres sociétés. Il nous permet aussi de nous interroger sur les formes de la communication dans les sociétés masse-médiatisées.

Si cette préoccupation est quasi universelle, c'est qu'elle souligne le statut important que toutes les sociétés ne cessent de réserver à la maîtrise de la langue, particulièrement dans sa manifestation écrite. C'est dans cet esprit que le succès ou l'échec d'un système éducatif se mesure souvent par sa capacité à amener ses étudiants à atteindre cet objectif fondamental qui est la maîtrise de l'écrit.

Les recherches, tant présentes que passées, se fondent sur une acception commune de la langue. De tous temps, les modes de changements sociaux et d'enseignement sont comparables et les décisions qui sont prises pour remédier à la crise de la langue répondent à des impératifs d'ordre idéologique plutôt que scientifique. Ces décisions sont souvent fondées sur une conception simpliste de ce qu'est l'apprentissage de la langue : un simple apprentissage des mécanismes élémentaires (vocabu-

laire, orthographe, grammaire). Cette conception, qui privilégie une compétence abstraite formelle (Chomsky 1965) et qui ne prend pas en considération les variables sociales, les modes d'utilisation de la langue propres à chaque époque ou contexte situationnel et les processus d'apprentissage, favorise des apprentissages élémentaires qui négligent la lecture, la compréhension et les processus de production de l'écrit (Helbo 1992). En fait, en mettant l'accent sur la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire, on privilégie la manifestation concrète et visible de la langue aux dépens de l'intégration et de l'appropriation des connaissances scientifiques (Pierre 1994).

La crise que nous vivons est l'expression de l'évolution du statut de l'écrit dans le monde moderne et particulièrement dans le marché du travail. Elle est aussi le résultat de l'échec de l'école à répondre aux nouveaux impératifs de la société dictés par ces nouveaux modes d'utilisation de l'écrit.

Afin de mieux saisir les fondements de la situation actuelle, il convient d'examiner l'évolution du statut de l'écrit. Malgré les progrès marquants de la recherche, l'absence de consensus sur ce que la maîtrise de l'écrit et son acquisition supposent constitue l'une des causes qui continuent à semer la confusion parmi les divers intervenants. Ainsi, presque partout dans le monde, on assiste au retour des controverses entourant l'orthographe, à la multiplication des tests de compétence linguistique adoptés comme tests d'entrée ou de sortie dans les universités et à la mise sur pied de cours et de cliniques de renforcement linguistique fondés sur la notion traditionnelle de langue. Par contre, aux États-Unis par exemple, on développe des programmes axés sur le développement des habiletés d'étude, de compréhension et de production de textes reliés aux domaines du savoir (Russel 1987, 1990). À ce sujet, Pierre (1994 : 24) remarque que

[...] la connaissance de la grammaire et de l'orthographe ainsi que la capacité de décoder en lecture (lire au sens courant du terme, sans nécessairement comprendre ce qu'on lit), sont considérées comme des habiletés de bas niveau parce qu'elles se limitent au traitement en surface du code écrit. À l'opposé, comprendre et produire des

textes dans des domaines de connaissances complexes impliquent le recours à des stratégies cognitives de traitement des connaissances, d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes qui supposent que l'individu possède un bagage de connaissances sur le monde riche et structuré, une connaissance des structures et du fonctionnement de la langue ainsi qu'une certaine capacité de gérer ses processus.

C'est ainsi que la création du programme de *Langue intégrée aux programmes/ Writing Across the Curriculum* à l'Université Laurentienne, en 1988, vient endosser cette nouvelle conception qui établit un lien nécessaire entre l'apprentissage de la langue et les processus cognitifs, entre développement de la langue et développement de la pensée (Applebee 1984, Applebee et Langer 1987, Moffet 1968, Emig 1971, Shafer 1981, Maimon 1988, Steven 1994, Corbeil 1994). Toutefois, étant donné que l'expérience laurentienne en est encore à ses premiers pas, on devrait s'attendre à ce que l'approche se raffine et que des recherches scientifiques contextuellement adaptées se fassent.

Ce changement radical ne signifie pas que l'ère de l'enseignement formel de la langue soit révolue, mais plutôt qu'il est insuffisant pour amener l'étudiant à apprécier et à acquérir la diversité et la complexité de l'expression linguistique. Dans un monde d'information globale, où la communication écrite et spécialisée est la règle, l'appropriation d'un « capital » sociolinguistique devient « une arme en vue de l'action » (Bourdieu 1975, 1981), un moyen de se tailler une place dans le monde du travail.

À l'approche du XXI^e siècle, nous assistons à des bouleversements majeurs tant au niveau du rythme de l'évolution que de l'importance accrue réservée à l'écrit dans tous les domaines de l'activité sociale, même de ceux où les qualifications requises pour occuper un emploi sont minimales, ce qui est de nature à modifier la conception même de la compétence linguistique qui se traduit non seulement par une compétence générale au niveau de l'écrit, mais bien par une compétence multivariée

(registres sociaux et professionnels, habiletés cognitives, etc.). Ainsi, Pierre (1994 : 35-6) soutient que

[l']expansion [...] des moyens de communication couplée à l'introduction des technologies informatiques et à la mondialisation des échanges [...] ont [sic.] pour effet que la fonction essentielle de la communication devient de plus en plus l'échange d'informations, ce qui suppose de la part des interlocuteurs une maîtrise de plus en plus grande des processus de traitement de l'information. Les fonctions cognitives ont pris le pas sur les fonctions sociales [...]. Par ailleurs, [...] ces moyens de communication n'ont pas remplacé l'écrit. Au contraire, l'écrit étant plus approprié pour les communications à distance et mieux adapté aux fonctions cognitives que l'oral, il occupe une place grandissante dans notre société en même temps qu'il sert des fonctions de plus en plus variées et qu'il s'adapte à des médiums et à des contextes de communication différents.

Ces bouleversements sont, par ailleurs, à la base des controverses qui entourent l'état de l'enseignement de la langue dans les écoles, traditionnellement et, plus récemment, dans les universités. Étant donné les changements majeurs dans les domaines de la communication et l'entrée en force de la communication cybernétique qui risquent de creuser le fossé qui sépare peuples et individus, riches et pauvres, il devient de plus en plus clair que le système éducatif se doit de réviser ses méthodes et ses convictions en matière d'enseignement de la langue pour que l'apprentissage de la langue fasse la transition nécessaire d'une fin en soi à un moyen privilégié de développement cognitif et d'apprentissage. La réussite dans tous les domaines d'activités devient ainsi fonction de la maîtrise de la langue.

L'évaluation, pour sa part, doit s'adapter aux nouvelles exigences dictées par la société de communication. La maîtrise de la langue ne se limite plus à la maîtrise des rudiments de celle-ci; elle est désormais un réseau d'habiletés fondé sur l'interconnection du linguistique, du cognitif et du social, car la langue n'est plus simple médium, elle est environnement, elle est l'être du communicateur en ce sens qu'elle rejoint toutes ses

dimensions. La langue n'est plus du sujet communicant, elle est de toute la société à l'intérieur de laquelle circulent les idées.

RÉFÉRENCES

- Applebee, A.N. et J.A. Langer (1987). *How Writing Shapes Thinking : A Study of Teaching and Learning. Research Report No 22*. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English, 286-205.
- Applebee, A.N. (1984). *Contexts for Learning to Write*. Norwood, New Jersey : Alex Publishing Corporation.
- Babe, Robert E. (1985). *Cable Television*. Dans James H. Marsh (ed.), *The Canadian Encyclopedia* (v.1, pp.311-312). Edmonton, Alta : Hurtig Publishers.
- Bourdieu, P. (1981). Ce que parler veut dire. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, pp. 95-112
- Bourdieu, P. (1981). Le marché linguistique. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, pp. 121-137.
- Bourdieu, P. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de recherche en sciences sociales*, pp. 2-23.
- Cazabon, B. (1984). Pour une description linguistique du fait français en Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 6, 69-93.
- Cazabon, B. et N. Frenette (1980). *Le français parlé en situation minoritaire*, vol. 2. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass : M.I.T. Press.
- Corbeil, R. (1994). Introduction au programme LIP. *Série monographique en sciences humaines 1*. Sudbury : Université Laurentienne, pp. 205-208.
- Helbo, A. (1992). Évaluer la compétence linguistique. Problèmes et méthodes. *Évaluation et enseignement des langues. Hommages à Frans Van Passel*. Bern : Peter Lang, pp. 35-55.
- Laflamme, S. et J. Berger (1993). Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social. *Revue du Nouvel-Ontario*, 13/14, 133-154.
- Laflamme, S. et J. Berger (1988). Compétence linguistique et environnement social. *La revue canadienne de langues vivantes* 4(4), 619-638.

- Maimon, E. (1988). Cultivating the Prose Garden. *Phi Delta Kappan* 69.10, 734-739.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston : Houghton Mifflin.
- Mougeon, R. (1984). Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens. *Langue et société*, 13, 17-20.
- Mougeon, R. et É. Beniak (1991). *Linguistic Consequences of Language Contact and Restriction. The Case of French in Ontario, Canada*. Oxford : Clarendon Press.
- Mougeon, R. et É. Beniak (éd.) (1989). *Le français parlé hors Québec. Aperçu sociolinguistique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mougeon, R., C. Brent-Palmer, M. Bélanger et W. Cichocki (1980). *Le français parlé en situation minoritaire*. vol. 1. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Mougeon, R., D. Green, M.C. Truong et G. Marwick (1981). *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens : Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12^{es} et 13^{es} années*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Pierre, R. (1994). De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Série monographique en sciences humaines 1*. Sudbury : Université Laurentienne, pp. 21-50.
- Russell, D. R. (1987). Writing Across the Curriculum and the Communications Movement : Some Lessons from the Past. *College Composition and Communication*, 38, 184-194.
- Russel, D.R. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective : Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Shafer, R.E. (1981). A British Proposal for Improving Literacy. *Educational Forum*, 46.1, 81-96.
- Steven, L. (1994). The Grain of Sand in the Oyster. Competency Testing as a Catalyst for Attitude Change at the University. *Human Sciences Monograph Series 1*. Sudbury : Laurentian University, pp. 51-78.
- Université Laurentienne (1994). *Annuaire 1994-1995*. Sudbury : Presses de l'Université Laurentienne.

LE RÈGLEMENT XVII (1912-1927)

Gaétan Gervais

Le « Règlement XVII » est un arrêté du ministère de l'Éducation de l'Ontario, adopté en 1912 et visant à éliminer l'*enseignement en français* dans les écoles de la province. Il suscita chez les « Canadiens-Français d'Ontario » une vive réaction.

Selon le point de vue, le conflit a l'apparence d'un affrontement scolaire, ethnique, politique, idéologique ou religieux. Cette diversité des interprétations traduit bien la complexité de la question. Car justement, la lutte scolaire autour du Règlement XVII s'explique par la convergence de plusieurs antagonismes : l'opposition idéologique entre nationalistes et impérialistes; la crainte des Ontariens anglo-protestants devant l'immigration franco-catholique; les vieilles rivalités entre les orangistes (Irlandais protestants) et les catholiques; les luttes cléricales entre catholiques français et irlandais; la divergence d'intérêts politiques partisans.

Les Canadiens-Français de l'époque croyaient livrer le plus récent combat du Canada français pour faire reconnaître partout au pays ses droits linguistiques et culturels. Aujourd'hui, à en juger par l'importance que les écrits franco-ontariens lui accordent, cet ancien document administratif occupe une place éminente dans l'imaginaire de l'Ontario français. En effet, le conflit de quinze ans (1912-1927) qui suivit l'imposition du Règlement XVII a pris, dans la mémoire collective, les proportions d'une bataille épique où se joua la survie même de la communauté. Ainsi, la lutte contre le Règlement est devenue une manière d'« acte fondateur » de la communauté franco-ontarienne¹.

1 Partant du point de vue que la « crise du Règlement XVII » fut à la fois un conflit ethnique, religieux, politique et scolaire, le présent texte propose une vue

A. Le prélude des hostilités (1885-1912)

Le premier facteur qui a préparé la crise du Règlement XVII, c'est la mise en place, au siècle dernier, d'un régime complet d'écoles contrôlées et financées par l'État ontarien. En deuxième lieu, le conflit résulte des revendications de plus en plus pressantes de la communauté canadienne-française pour le respect de ses droits scolaires, mouvement qui atteint un sommet en 1910 avec la fondation de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario (ACFEO). Enfin, une dynamique d'affrontement entre les intérêts ethniques et religieux, notamment les rivalités entre catholiques irlandais et français, rendit la crise inévitable.

1. Le régime scolaire ontarien (1807-1912)

En 1791, la « province de Québec » fut divisée pour former, à l'ouest, le Haut-Canada et, à l'est, Bas-Canada, chaque colonie possédant son propre gouvernement, dominé dans un cas comme dans l'autre par le gouverneur, son Conseil exécutif et leurs alliés nommés du Conseil législatif, laissant l'Assemblée législative élue avec peu de pouvoirs. En 1807, le gouvernement du Haut-Canada adoptait une première loi scolaire pour l'attribution de fonds aux *grammar schools*, des écoles de second niveau correspondant, grossièrement, aux futures « écoles secon-

d'ensemble de la question. L'objectif, ici, n'est donc ni de proposer une nouvelle « interprétation », ni de vérifier une nouvelle « hypothèse » pour expliquer le très célèbre Règlement XVII. L'approche est donc narrative, sans l'alourdissement d'un appareil de notes critiques renvoyant à des sources plutôt connues. La documentation qui a servi à la rédaction provient des sources primaires imprimées (gouvernementales surtout) et des nombreuses études secondaires, énumérées dans la bibliographie qui ferme l'article. Pour ces raisons et faute d'espace, l'article n'aborde pas la question historiographique, sujet qui mériterait certes une analyse à part. Si beaucoup d'auteurs ont parlé du Règlement XVII, il manque pourtant une synthèse commode rappelant les faits et gestes entourant le Règlement, y compris le rôle de certaines personnalités très admirées en Ontario français. Bref, le présent texte espère tout simplement répondre à la question suivante : « qu'est-ce que le Règlement XVII ? »

dares ». À raison d'une école par comté, il est facile de comprendre que ces établissements subventionnés n'étaient destinés qu'au petit nombre. Neuf ans plus tard, en 1816, l'Assemblée législative adoptait une *loi des écoles communes*, accordant des subventions aux *common schools*, c'est-à-dire aux écoles de premier niveau qui, elles, visaient à rejoindre une plus grande clientèle.

À la suite des troubles » de 1837 dans les deux Canadas, Londres envoya lord Durham faire enquête. Dans son célèbre rapport de 1839, ce libéral recommandait que le gouvernement impérial accordât à l'Assemblée législative élue le contrôle des affaires locales, c'est-à-dire la « responsabilité ministérielle ». Pour éviter qu'une majorité *canadienne* (c'est-à-dire *canadienne-française*) ne s'emparât du pouvoir dans le Bas-Canada, Durham proposait aussi de réunir, sous un même gouvernement, les deux colonies séparées depuis 1791. Londres refusa la *responsabilité ministérielle*, mais procéda, après quelques consultations, à restaurer l'unité des deux Canadas. À l'époque du Canada-Uni (1841-1867), le Haut et le Bas-Canada évoluèrent donc sous un même gouvernement colonial, avec sa capitale ambulante (Kingston, Montréal, Toronto, Québec, Ottawa). Chaque section conservait cependant son propre système scolaire, de sorte qu'au moment de la Confédération, qui rétablissait les deux provinces de l'Ontario (Haut-Canada) et du Québec (Bas-Canada), le système scolaire ontarien fonctionna sans solution de continuité.

En cet âge prédémocratique, le gouvernement colonial ne reconnaissait pas pleinement les obligations de l'État dans la scolarisation de la jeunesse. Mais cette idée faisait son chemin, avec ses deux corollaires, la gratuité scolaire et la fréquentation obligatoire. Ces objectifs furent au coeur des préoccupations d'Egerton Ryerson, reconnu comme le *fondateur* du régime scolaire ontarien. Responsable de l'éducation dans le Haut-Canada de 1844 à 1876, il fut le maître d'oeuvre d'un régime scolaire qui dure encore. Ayant étudié les systèmes scolaires de pointe en Europe et aux États-Unis, Ryerson voulut généraliser l'éducation, l'étendre à tous les enfants de la province, améliorer la qualité de

l'enseignement, établir une école normale pour la formation des enseignants, n'autoriser l'usage que des manuels approuvés et conformes aux programmes d'enseignement adoptés par les autorités gouvernementales. Or cette démocratisation de l'enseignement supposait un réseau complet d'écoles publiques, aptes à fournir à l'ensemble de la population ontarienne un régime scolaire *gratuit et obligatoire*.

Le besoin de scolarisation, au siècle dernier, répondait déjà aux impératifs du développement économique et social de l'Ontario. En outre, le gouvernement voulait utiliser l'école comme mécanisme d'intégration sociale, forçant les immigrants et les Canadiens-Français à s'éduquer en anglais, afin de connaître et d'utiliser cette langue. Au début du XX^e siècle, le visage de l'Ontario changeait à cause des vagues d'immigrants non britanniques, arrivés dans les décennies précédentes et encore mal assimilés. Beaucoup d'Anglo-Ontariens craignaient l'altération du caractère britannique et protestant de « leur » province. Ainsi, la croissance rapide de la population française, passée de cent mille en 1881 à deux cent mille en 1911, ne manqua pas d'inquiéter intellectuels, journalistes et politiciens. En ajoutant à ces considérations les tensions permanentes qui opposaient le Canada français, avec son idéologie nationaliste, et le Canada anglais, dominé par des courants impérialistes, les conditions nécessaires étaient réunies pour un affrontement autour des écoles françaises de l'Ontario.

Le succès des politiques d'éducation en Ontario passait par l'*uniformisation*, c'est-à-dire par l'imposition de normes provinciales. Ainsi prit naissance l'idée qu'il ne devait exister en Ontario qu'*un seul régime scolaire*. Or deux obstacles ont contrecarré ce rêve d'un système unique : les écoles séparées (confessionnelles) et l'enseignement en français.

Dès 1841, la nouvelle Assemblée législative du Canada-Uni, dans le but de mettre un peu d'ordre dans les régimes scolaires du Haut et du Bas-Canada, adoptait une première *loi scolaire*. Entre autres choses, cette législation permettait aux contribuables ne partageant pas les *idées religieuses* de la majorité, d'ouvrir des écoles dissidentes, bientôt appelées des

écoles séparées. Une nouvelle loi scolaire de 1843, subséquemment modifiée à plusieurs reprises, ne s'appliquait qu'au Haut-Canada. Les lois de 1841 et 1843 procurent le fondement juridique des *écoles séparées* de l'Ontario. Après une certaine agitation autour des écoles séparées, survenue dans les années 1850, la *loi Scott*, adoptée en 1863, clarifiait le statut de ces écoles séparées (confessionnelles) et définissait les modalités de leur création. Par bonheur pour les catholiques de l'Ontario, voici que la loi constitutionnelle de 1867 créant la Confédération, l'*Acte de l'Amérique du nord britannique*, contenait une clause (numéro 93) garantissant les droits scolaires existant au moment de l'union. De la sorte, les écoles séparées de l'Ontario reçurent une protection constitutionnelle toujours en vigueur, malgré des velléités périodiques de les éliminer (par la Protestant Protective Association et la Equal Rights Association à la fin du siècle dernier, par la Commission Hope en 1950, par les loges orangistes depuis toujours). En Ontario, malgré qu'en aient certains tenants du système unique, il existe de fait *deux systèmes* d'écoles.

Mais existe-t-il un *système d'écoles françaises* ? C'est à cette question que prétendait répondre le Règlement XVII (1912), dont les premiers mots sont : « There are only two classes of Primary Schools in Ontario : - Public Schools and Separate Schools ». Mais, se rendant aussitôt à l'évidence, cette première phrase continuait, « but, for convenience of reference, the term English-French is applied to those schools of each class annually designated by the Minister for inspection ». En fait, ces *écoles anglaises-françaises*, c'est-à-dire *bilingues*, existaient depuis longtemps. La première école française en Ontario, ouverte à L'Assomption du Détroit (Windsor) en 1786, avait tôt disparu, mais en 1845, les Soeurs Grises de la Croix, tout juste arrivées à Ottawa, ouvraient une école pour filles. Dans les décennies suivantes, plusieurs autres écoles *bilingues* ouvrirent dans les comtés où vivaient des populations canadiennes-françaises, principalement dans le Sud-Ouest (comtés d'Essex et de Kent) et dans l'Est (comtés de Russell, de Prescott et de Carleton).

Le gouvernement a toujours reconnu la primauté du droit des parents dans l'éducation de leurs enfants, principe respecté

par la création de commissions scolaires locales responsables, dans les limites prescrites par Toronto, du choix des enseignants et de l'administration matérielle des écoles. Or la loi scolaire, à l'époque de l'Union (1841-1867), n'imposait à personne une langue d'enseignement, cette décision appartenant aux parents et au surintendant de l'éducation. Ryerson, qui s'opposait personnellement au système des écoles séparées parce qu'elles constituaient à ses yeux un système parallèle inutile, n'hésita jamais à reconnaître le droit d'enseigner *en français*, affirmant clairement que le français était une « langue reconnue du pays, au même titre que l'anglais ». Dans cet esprit, les autorités permirent en 1851 que les candidats subissent leur examen d'aptitude pédagogique dans leur langue (français, anglais, allemand), permission confirmée en 1858 et reconfirmée en 1871. Cette tolérance fut maintenue après 1867, Ryerson assurant la transition de régime en continuant de diriger le système scolaire jusqu'à sa retraite en 1876. Au fait, il put même consolider son oeuvre dans une législation importante, la *loi scolaire de 1871*, qui fixa pour un siècle les principales caractéristiques du système ontarien d'éducation.

Le régime scolaire ontarien se divise alors en trois paliers (le primaire, le secondaire et l'universitaire), les deux premiers évoluant sous la haute surveillance de Toronto qui exerça son contrôle grâce à un réseau serré d'inspecteurs d'écoles. Ces derniers, travaillant avec les commissions scolaires locales, veillaient à l'application des directives provinciales (critères d'embauche, approbation des manuels, programmes d'étude, financement). Les commissions qui manquaient de docilité aux normes provinciales risquaient de perdre leurs subventions gouvernementales.

La création d'un ministère de l'Éducation, en 1876, lors du départ de Ryerson, donna au gouvernement un nouvel outil pour faire appliquer ses politiques scolaires. En 1885, sous le gouvernement libéral d'Oliver Mowat (premier ministre de 1872 à 1896), le ministère de l'Éducation mit en place sa politique d'imposer l'enseignement *de l'anglais* dans toutes les salles de classe de la province. Cette directive parut raisonnable à tous. Le

gouvernement prenait ainsi une première mesure pour faire de l'anglais la langue d'usage de tous les enfants ontariens. Mais la mise en oeuvre de cette politique supposait la disponibilité d'institutrices et d'instituteurs, tant religieux que laïcs, aptes à enseigner la langue anglaise. Ce qui posa directement la question des brevets d'enseignement.

Durant les années 1880, une campagne anti-catholique et anti-française battait son plein en Ontario, attisée par le fanatisme des journaux torontois, le *Globe* et le *Mail*, par les loges orangistes et par des groupes tels que la Equal Rights Association et la Protestant Protective Association. Le chef du parti conservateur provincial, William Meredith, encouragea ces attaques contre les écoles catholiques et françaises et, en mars 1889, il ne manqua pas d'appuyer ses députés partis en croisade contre les écoles catholiques, surtout les écoles françaises. Ils proposaient à l'Assemblée législative de l'Ontario d'abolir carrément les écoles françaises. Cependant, le premier ministre Mowat fit valoir que les Canadiens-Français avaient le Canada tout entier pour pays. Pour ramener un peu de calme, le ministre de l'éducation, George W. Ross, nomma une commission d'enquête (composée de J.J. Tilley et des révérends Alfred Reynar et D.D. McLeod) pour vérifier si les écoles de Prescott et de Russell respectaient les règlements du ministère. Les enquêteurs trouvèrent 28 écoles en violation des règlements, alors que seulement 17 donnaient satisfaction. Les enquêteurs de 1889 notèrent aussi que dans 18 écoles, les enfants ne connaissaient à peu près pas d'anglais. Leur rapport recommandait d'ouvrir une école modèle de formation pour montrer aux institutrices et instituteurs de langue française comment enseigner l'anglais. Le gouvernement mit dix ans avant de créer une telle école.

La première mesure vexatoire survint en 1890, quand le ministère de l'Éducation décréta que *toutes les matières* devaient s'enseigner *en anglais*. Une échappatoire permettait cependant aux inspecteurs des écoles bilingues d'autoriser l'enseignement en français *pour les enfants qui ne comprenaient pas l'anglais*. Une conséquence importante de cette politique, c'est qu'un grand nombre d'écoles publiques bilingues se transformèrent en écoles

séparées bilingues. Plusieurs croyaient à l'époque que les écoles séparées n'étaient pas soumises aux règlements de Toronto; en tout cas, elles étaient moins surveillées. En outre, les évêques catholiques n'auraient jamais permis, croyait-on, la présence d'inspecteurs protestants dans des écoles catholiques. C'est ainsi que les catholiques français et les catholiques irlandais se retrouvèrent de plus en plus, comme à Ottawa, dans un même conseil scolaire (on disait à l'époque « commission scolaire »).

En 1901, le ministère rappela à nouveau le règlement de 1890, mais en y ajoutant cette fois des directives détaillées sur la manière d'apprendre l'anglais aux élèves de langue française. Car il faut bien dire que la plupart des écoles anglaises-françaises échappaient toujours au règlement de 1890, sans que le gouvernement ne semblât s'en soucier beaucoup. Grâce à la complaisance des inspecteurs bilingues, l'enseignement *en français* continuait. À cet égard, le témoignage du premier ministre George Ross (1899-1905) est intéressant. Il écrivit au *Globe*, le 30 octobre 1912 : « In an experience of 16 years as Minister of Education, I was brought into close contact with the French population of Ontario, as well as with their clergy and Bishops, and while all desired and were anxious that every French child should learn English, they were equally anxious that instruction should be given in French to the same extent as in English by competent teachers. This request appeared to me quite reasonable and just to the children of French origin ». Ces paroles arrivaient quelques mois après l'adoption du Règlement XVII.

Le statut juridique de ces écoles *bilingues* manquait de clarté. Puisque ces écoles existaient avant 1867, jouissaient-elles des mêmes garanties que les écoles séparées ? Les chefs franco-ontariens l'affirmaient. À l'époque du Règlement, les porte-parole canadiens-français tentèrent, mais en vain, de convaincre les tribunaux anglais que leur droit à l'école française reposait sur des *droits historiques*, sur le *statut de peuple fondateur* des Canadiens-Français, sur des *principes de justice naturelle* et sur le *droit des parents* à choisir l'éducation de leurs enfants. En fait, les Franco-Ontariens ont dû attendre la Charte

canadienne des droits et libertés, en 1982, pour obtenir, à l'article 23, la reconnaissance explicite d'un *droit* à des écoles françaises.

C'est la question des diplômes qui, au début de ce siècle, préoccupa surtout le monde de l'enseignement français en Ontario. Certains enseignants ne détenaient que des brevets du Québec, non reconnus en Ontario. Aussi, beaucoup de ces enseignants appartenaient à des communautés religieuses qui souhaitaient se faire exempter de l'obligation de détenir un brevet de l'Ontario. Mais le gouvernement insistait pour que les commissions scolaires n'embauchassent que des enseignants en possession d'un certificat reconnu. En 1900, le ministre de l'Éducation, R. Harcourt, constatait que les divers efforts pour améliorer l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises n'avaient pas donné des résultats satisfaisants. Dans un premier temps, le gouvernement mit sur pied des *écoles modèles* habilitées à délivrer des certificats de deuxième ou de troisième classe (Plantagenet en 1899, puis Vankleek-Hill, Sturgeon-Falls et Sandwich, plus tard Embrun). Mais seules les écoles normales, anglaises, pouvaient délivrer des diplômes de première classe. La première école normale de langue française n'ouvrit, à l'université d'Ottawa, qu'en 1923.

En 1904, l'accréditation du personnel enseignant religieux donna lieu à un débat animé. La commission scolaire d'Ottawa ayant approuvé un projet de construire une école dont on entendait confier la direction aux frères des écoles chrétiennes, les adversaires du projet protestèrent que les frères ne possédaient pas les diplômes requis. Or la loi Scott de 1863, garantie par l'article 93 de la Confédération, déclarait que « persons qualified by law as Teachers, either in Upper or Lower Canada, shall be considered qualified Teachers for the purposes of this Act ». La province avait-elle alors le droit de supprimer cette clause ? La réponse du Comité judiciaire du Conseil privé de Londres, en 1906, fut que les religieux québécois arrivés depuis 1867 devaient obtenir les qualifications exigées par la loi ontarienne. Les inspecteurs canadiens-français entreprirent dans l'année même des démarches pour fonder une association de l'enseigne-

ment bilingue, tandis que le gouvernement cherchait des accommodements.

Cette question de la formation pédagogique mettait en cause la qualité de l'enseignement dans les écoles anglaises-françaises, ou *bilingues*. En mars 1907, l'inspecteur Téléphore Rochon organisait un *congrès pédagogique* dont les participants, des instituteurs bilingues, réclamèrent des inspecteurs bilingues pour les écoles bilingues. Une délégation fut chargée de faire connaître ces résolutions au ministre de l'éducation. En 1907, il établissait à Ottawa une *English-French Model School*, institution qui déménagea en 1911 à la maison-mère des Soeurs Grises de la Croix.

De son côté, le ministère chargea l'inspecteur F.W. Merchant, le 30 octobre 1908, de faire enquête sur les écoles anglaises-françaises de l'Est. Dans son rapport « confidentiel », Merchant, qui avait reçu l'aide des deux inspecteurs bilingues (Aurélien Bélanger et V.H. Gaboury), constatait que ces *écoles anglaises-françaises* manquaient « d'efficacité » (« *Report on English-French Schools in the Ottawa Valley* »). Merchant notait en effet dans son rapport que « the atmosphere of the schools is undoubtedly French », mais le document était plutôt sympathique aux écoles anglaises-françaises. Le document « confidentiel » ne resta pas secret longtemps. Les loges orangistes s'intéressaient beaucoup aux écoles françaises de l'Est depuis que le député Damase Racine avait proposé, en 1909, d'augmenter les subventions aux écoles séparées. Les loges orangistes découvraient à leur grande horreur que des écoles bilingues continuaient de fonctionner en Ontario, même au détriment de l'anglais.

2. L'Association canadienne-française d'éducation (1910)

Depuis 1865, à travers l'Amérique du Nord, se réunissaient, sous l'impulsion des sociétés Saint-Jean-Baptiste, des *conventions nationales*. En septembre 1908, le nouvel hebdomadaire de Hawkesbury, *Le Moniteur*, publiait des textes en faveur de l'union des Canadiens-Français d'Ontario : « L'avenir de notre race dans Ontario dépend de l'éducation que recevront les petits Canadiens-Français, c'est là un fait certain ». Le 18 décembre, le curé

de Fournier, l'abbé A. Beausoleil, proposait dans un article signé « J.B. Ontario », la tenue d'un *Congrès des Canadiens-Français d'Ontario*. L'inspecteur Aurélien Bélanger convoqua, le 28 décembre 1908, une rencontre qui, comme plusieurs autres, eut lieu dans les locaux de l'Union Saint-Joseph du Canada, à Ottawa. On chargea d'abord le juge A. Constantineau et le curé A. Beausoleil de rédiger une lettre invitant les principaux citoyens des environs d'Ottawa à une réunion qui eut finalement lieu le 24 janvier 1909, en présence de nombreuses personnalités religieuses et politiques. Le *Comité du Congrès* décida de « consulter le plus grand nombre possible de nos compatriotes dans l'Ontario ». Les réponses furent très favorables, comme on le constata lors de l'assemblée du 4 mai 1909 à Ottawa. On mit sur pied plusieurs comités (éducation, intérêts généraux, publicité, statistiques, finances, organisation, réception). Un *Mémoire*, diffusé à des milliers d'exemplaires, convoqua toutes les paroisses canadiennes-françaises de l'Ontario à Ottawa, le 18 janvier 1910. Dans chaque région, des assemblées désignèrent leurs représentants au *Congrès des Canadiens-Français d'Ontario*. Le *Comité de l'éducation* envoya en province un questionnaire afin de recueillir des statistiques sur la population française, sur les écoles, sur l'agriculture et l'industrie, enfin sur l'action sociale.

On attendait 300 délégués, il en vint 1200. Les sessions du « Congrès d'éducation des Canadiens-Français d'Ontario » se déroulèrent dans les locaux du Monument National d'Ottawa, du 18 au 20 janvier 1910. Cette rencontre occupe dans l'histoire de l'Ontario français une place importante parce qu'on y fonda l'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario (ACFEO), que le Règlement XVII allait bientôt projeter au cœur de la tourmente politique. Dans sa préface au *Rapport du Congrès*, l'abbé A. Beausoleil rappelle que cette rencontre, qu'on croyait tout juste digne « à charmer les sombres rêveries de sociologues en détresse », s'était réalisée « par une disposition providentielle des esprits et des choses ». Cette rencontre posait un jalon historique, suscitait un « réveil national » de « la race française en ce pays » pour arrêter « l'anglification » et pour favoriser la cohésion chez les Canadiens-Français d'Ontario, union d'autant plus nécessaire que « nos frères de la province de

Québec ignorent généralement la situation plus que difficile qui nous est faite dans Ontario ». Selon le compte rendu du Congrès de 1910, Beausoleil résumait ainsi son point de vue :

Nous sommes plus de 235,000 Canadiens-Français ici sur le sol d'Ontario; nous y sommes pour y rester; nous y sommes pour y vivre en citoyens paisibles mais déterminés à garder le précieux héritage de nos traditions nationales, notre langue, notre foi; les luttes ne nous feront pas peur, pas plus que les tracasseries administratives n'amoindriront la ferveur de nos réclamations; nous sommes unis à tout jamais; nous formons bloc; désormais, nos sympathies et nos votes iront du côté où nous trouverons justice et bienveillance.

Le congrès commença, après une leçon d'histoire servie par l'oblat Louis Le Jeune, sur des protestations de soumission au pape (« Humblement prosterné aux pieds de Sa Sainteté, le Congrès d'Éducation [...] proteste de sa soumission absolue au Saint-Siège ») et au roi (« son inaltérable loyauté et l'hommage de son absolu dévouement à Sa Personne et à l'Empire »). Il fut beaucoup question d'éducation, mais aussi de la fondation d'un journal. Car on entendait le mot *éducation* dans « toute son ampleur et son étendue », embrassant « une série de questions multiples qui intéressent notre foi, notre nationalité et notre vie sociale ». On parla de tempérance, de colonisation, du travail des chantiers et de l'éducation dont la base devait être la culture intellectuelle, morale, religieuse. Le congrès reçut des rapports des comités, en discuta, écouta des discours et adopta des résolutions.

On discuta enfin de la fondation d'une association provinciale, d'un « regroupement compact, solide et permanent de tous nos compatriotes d'Ontario en un bloc national ». La dernière séance du Congrès, l'après-midi du 20 janvier, fut consacrée aux statuts de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario (ACFEO), avec son énorme *bureau* comprenant vingt-cinq membres choisis dans la région d'Ottawa, tous les présidents de sections, tous les curés canadiens-français de la province, tous

les professeurs de langue française de l'université d'Ottawa, les supérieurs de l'Académie La Salle et des autres institutions religieuses enseignantes, les inspecteurs canadiens-français, les prélats romains, les évêques, les archevêques, les députés et les anciens députés de l'Ontario français. À la tête de l'exécutif, heureusement moins nombreux que le bureau, on nomma le sénateur N.-A. Belcourt président et, aux deux vice-présidences, le député de Sturgeon-Falls, A. Aubin, et G.W. Séguin, d'Ottawa, qui était aussi trésorier. C.A. Séguin devenait secrétaire.

Dans le coeur des orangistes, ce réveil catholique et français sema la consternation. Ils exigeaient que le gouvernement abolît toutes les écoles anglaises-françaises et interdît tout enseignement en français. Dès le 9 février 1910, avant même que l'ACFEO n'ait soumis ses demandes, une délégation de 60 personnes provenant de Grandes Loges Orangistes de l'Est et de l'Ouest de l'Ontario, rencontrait le premier ministre James P. Whitney pour lui remettre une série de déclarations assermentées attestant que les écoles anglaises-française ignoraient la loi sur l'enseignement en anglais et que certaines faisaient même l'enseignement du catéchisme. Le 18 février, la délégation de l'ACFEO, dirigée par le député A. Aubin, rencontrait à son tour le premier ministre pour lui proposer d'agir immédiatement dans le sens des recommandations du Congrès de 1910.

La stratégie de l'ACFEO était d'*améliorer le système des écoles bilingues* en augmentant la qualité de l'enseignement. L'Association avait demandé de rencontrer le ministre de l'Éducation pour lui présenter les résolutions du congrès, mais le gouvernement refusait que la délégation comprenne un inspecteur d'écoles. L'ACFEO demandait la reconnaissance officielle des écoles bilingues, elle réclamait que l'enseignement en français se prolongeât au palier secondaire, elle exigeait que l'inspection des écoles bilingues relevât des inspecteurs bilingues, enfin elle voulait une formation pédagogique adéquate. En juin 1910, le premier ministre James P. Whitney déclara reconnaître la légitimité des demandes de l'ACFEO et croire qu'on pourrait accommoder ces demandes dans le cadre de la loi existante. Quelques mois plus tard, le ministre demandait à

Merchant de faire une nouvelle étude des écoles anglaises-françaises, mais de toute la province cette fois, et de soumettre un rapport sur la situation qui prévalait dans ces écoles. Ce rapport prit un an et demi.

Ces revendications canadiennes-françaises alertèrent les orangistes et les députés protestants dont l'agitation compromit le projet de Whitney d'augmenter les subventions aux écoles séparées. Au printemps de 1910, le premier ministre informa donc les évêques catholiques que les demandes de l'ACFEO remettaient en cause l'augmentation éventuelle des subventions aux écoles catholiques. Désormais, les évêques irlandais furent les adversaires de l'ACFEO, l'accusant de nuire aux écoles séparées catholiques. Michael Fallon (évêque de London), Hugh Gauthier (archevêque d'Ottawa) et D.J. Scollard (évêque de Sault-Sainte-Marie) eurent l'ACFEO à l'oeil. Dès septembre 1910, Fallon obligeait les communautés religieuses de son diocèse de cesser d'enseigner en français (directive qu'il nia par la suite avoir émise). Tous ces prélats avaient rendez-vous en septembre, à Montréal, au Congrès eucharistique. Quand un cardinal anglais (Bourne) proposa que l'anglais devienne la langue de l'Église sur le continent nord-américain, Henri Bourassa lui servit une cinglante réplique. Les évêques ontariens furent outrés par cet insolent nationalisme canadien-français, se jurant bien d'y mettre fin chez eux, à défaut de pouvoir l'arrêter à Montréal.

3. La conjoncture politique (1910-1912)

Les revendications de l'ACFEO tombèrent donc dans l'oreille d'un sourd. Car le gouvernement Whitney ne souhaitait pas améliorer le système d'écoles françaises, mais l'éliminer. Depuis 1905, l'Ontario vivait sous un gouvernement conservateur, le premier depuis la Confédération. Le chef du parti conservateur, James P. Whitney, avait réussi à former une coalition qui, pour la première fois, incluait des Irlandais catholiques, représentés au cabinet par J.J. Foy. De nouvelles victoires électorales en 1908, 1911 et 1914 confirmèrent la stratégie électorale de Whitney qui, à titre de député dans les années 1890, avait réclamé des écoles exclusivement anglaises en Ontario. Pour

une fois, les orangistes et les Irlandais catholiques se retrouvaient autour de la même table.

Sur la scène fédérale, par contre, les libéraux de Wilfrid Laurier régnaient depuis 1896. Pris entre les promoteurs de l'Empire et les tenants du nationalisme canadien-français, Laurier avait fini par se faire des ennemis de part et d'autre, Henri Bourassa, principal chef nationaliste, avait rompu ses liens avec les libéraux et dirigeaient depuis Montréal des campagnes incessantes contre le gouvernement de Laurier. Pour mieux faire connaître ses opinions, il avait aussi fondé en 1910 le quotidien *Le Devoir*. Aux élections fédérales de 1911, les libéraux durent défendre leur projet, très contesté, d'un traité de réciprocité avec les Américains, proposition qui divisa les rangs du parti. Au Québec, les nationalistes firent une alliance avec les conservateurs. Bref, aux élections de 1911, Laurier fut défait et Robert Borden devint premier ministre du Canada.

Les conservateurs provinciaux suivaient les événements à Ottawa et flairaient la défaite de leurs adversaires. Le 11 mars 1911, un député ultra-conservateur, Howard Ferguson, futur premier ministre provincial (1923-1930), proposa que l'Assemblée législative de l'Ontario déclarât que seul l'anglais était langue d'instruction en Ontario. Le premier ministre Whitney en profita pour affirmer qu'il n'existait en Ontario « no such thing as a bilingual school ». Mais pour ne pas embarrasser les conservateurs du Québec, alors en recherche d'une alliance avec les nationalistes canadiens-français, Ferguson se contenta d'une résolution disant que l'anglais était la langue d'instruction, « sauf dans les endroits où, selon le ministre, cela est impraticable parce que les étudiants ne parlent pas l'anglais ». En somme, il réitérait le règlement de 1890 avec son échappatoire.

À la fin de 1911, il y eut aussi des élections provinciales. La campagne permit au procureur-général J.J. Foy de déclarer à Toronto, le 20 novembre 1911, que seul l'anglais devait être enseigné dans les écoles de la province. L'ACFEO protesta, mais les loges orangistes, elles, adoptèrent des résolutions appuyant ce procureur-général irlandais catholique. Dans les jours qui suivirent la réélection du gouvernement conservateur, l'évêque

de London, Michael Fallon, écrivit aussitôt au gouvernement, le 2 janvier 1912, pour insister que seul l'anglais devait être utilisé dans les écoles, notant que « The greatest enemies of primary education in this province to-day are the bilingual school inspectors, certain trustees and certain other narrow local influences ». Il parlait à mot couvert de ses anciens ennemis, les nationalistes canadiens-français d'Ottawa. Fallon, ancien vice-recteur de l'université d'Ottawa, avait dû quitter ses fonctions après que les oblates canadiens-français eussent décidé, en 1898, de réintroduire le français dans leur université, unilingue anglaise depuis 1874. Exilé aux États-Unis pendant près d'une décennie, Fallon revint en 1909 occuper le siège épiscopal de London où sa hargne contre les catholiques canadiens-français d'Ottawa trouva enfin un exutoire.

Au printemps, le chef de l'Opposition, N. W. Rowell, demandait comment le gouvernement pouvait dire qu'il n'y avait pas d'écoles bilingues en Ontario et en même temps payer des salaires à trois inspecteurs d'écoles bilingues. Selon Rowell, l'enfant canadien-français devait apprendre l'anglais, mais aussi le français. Le député conservateur d'Ottawa-Est, Napoléon Champagne, défendit le gouvernement. Vers la fin de la session, le *Rapport* de F.W. Merchant (*Report on the condition of English-French Schools in the Province of Ontario by W.W. Merchant*), terminé le 8 février et rendu public le 7 mars 1912, fut discuté à l'Assemblée législative. Le *deuxième* Rapport Merchant précisait que l'auteur avait visité 269 écoles, 538 enseignants et 20 645 élèves (dont 18 833 de langue française).

Le *Rapport Merchant* constatait, entre autres choses, que seulement la moitié des enfants *bilingues* d'âge scolaire fréquentait l'école et que les étudiants présents dans ces écoles se trouvaient surtout dans les premières classes, indiquant un décrochage précoce. Certains milieux semblaient penser que les règlements du ministère ne s'appliquaient pas aux écoles séparées. Alors que dans le Sud-Ouest, on enseignait le français et l'anglais dans la même classe, dans l'Est, on séparait les élèves, avec la conséquence que la vaste majorité des écoles finissait par enseigner toutes les matières en français, ne gardant

l'anglais que comme une matière au même titre que les autres sujets. Dans aucune des écoles visitées, on ne commençait, ni ne clôturait la journée par la lecture des Saintes Écritures. Merchant concluait par conséquent que « The English-French schools are, on the whole, lacking in efficiency ». Il suggérait de tolérer le français dans les premières années scolaires, mais de l'éliminer rapidement ensuite. L'enquête de Merchant n'était pas tout à fait défavorable aux écoles bilingues. Pour le gouvernement, toutefois, il ne s'agissait pas d'abord d'une question pédagogique, mais d'un problème politique.

TABLEAU I

**POPULATION DU CANADA, DE L'ONTARIO, DE
L'ONTARIO FRANÇAIS (1871-1971)**

Année	Canada	Ontario	Canadiens-Français (origine)	Franco-Ontariens (origine)
1871	3 689 257	1 620 851	1 082 940	75 383
1881	4 324 810	1 926 922	1 298 929	102 743
1891	4 833 239	2 114 321	-	-
1901	5 371 315	2 182 947	1 649 374	158 671
1911	7 206 643	2 527 292	2 061 719	202 442
1921	8 787 949	2 933 662	2 452 743	248 275
1931	10 376 786	3 431 683	2 927 990	299 732
1941	11 506 655	3 787 655	3 483 038	373 990
1951	14 009 429	4 597 542	4 319 167	477 677
1961	18 238 247	6 236 092	5 540 346	647 941
1971	21 568 311	7 703 106	6 180 120	

Les loges orangistes réclamaient depuis longtemps l'abolition des écoles catholiques, notamment des écoles bilingues séparées. Sur cette deuxième revendication, il y avait d'ailleurs pour une fois accord entre les protestants orangistes et les Irlandais catholiques. Le 13 avril 1912, Whitney annonça à l'Assemblée législative la politique du gouvernement : « Instruction in English shall commence at once upon a child entering school, the use of French as a language of instruction and of communi-

cation to vary according to local conditions upon the report of the supervising inspector, but in no case beyond the end of the first form ». C'était la formulation exacte de l'imminent Règlement XVII (« Circular of Instruction No. 17 ») que le ministère de l'Éducation publia le 25 juin 1912. Le chef de l'Opposition libérale, Rowell, critiqua le gouvernement pour son inaction, préconisant le renvoi des responsables des écoles bilingues, la préparation d'inspecteurs compétents, l'application de la loi, la nomination de *supervising inspectors* pour voir à l'application des lois, une aide supplémentaire pour les écoles éloignées pour qu'elles embauchent des professeurs compétents, le bannissement des manuels non approuvés.

Le gouvernement reçut, dans sa démarche, un énorme appui populaire. À l'Assemblée, aussi bien les députés conservateurs que libéraux approuvèrent. L'opinion publique aussi appuya le gouvernement. Les journaux le défendirent aussi. De même, le clergé irlandais se félicita de ces mesures, en commençant par le francophobe Michael Fallon qui déclarait que les écoles bilingues protégeaient l'ignorance et l'incompétence. En somme, tout le monde était d'accord, sauf les quelque 200 mille Canadiens-Français dénombrés lors du recensement de 1911.

B. La lutte s'engage (1912-1917)

La lutte contre le Règlement XVII dura quinze ans, les cinq premières étant les plus agitées. La résistance, qui se manifesta un peu partout en province, atteignit son paroxysme à Ottawa où la commission des écoles séparées, présidée par Samuel Genest et dominée par les Canadiens-Français, refusa d'appliquer le Règlement. Mis au défi, le gouvernement riposta vigoureusement. La jeune ACFEQ se mit aussitôt sur un pied de guerre, devenant l'état-major de la résistance, donnant des directives, organisant la désobéissance, fouettant l'ardeur des résistants. La première directive fut simple : refusez d'appliquer le Règlement XVII, refusez aux inspecteurs protestants l'entrée des écoles catholiques. De cette confrontation émergèrent quelques grands noms, notamment les sénateurs N.-L. Belcourt et Philippe Landry, Samuel Genest et le père Charles Charlebois, en plus des

héroïnes populaires comme les demoiselles Desloges et Jeanne Lajoie.

1. Le gouvernement impose le Règlement XVII (1912-1913)

Le texte du Règlement XVII est daté du 25 juin 1912, le lendemain de la Saint-Jean-Baptiste. Dans la version de 1912 (retouchée un peu en 1913), le Règlement réaffirmait que seules les écoles publiques et séparées jouissaient en Ontario d'une reconnaissance officielle (non les écoles anglaises-françaises). Le document limitait, et seulement dans des circonstances très circonscrites, l'usage du français à la première forme, c'est-à-dire les deux premières années. Il permettait, mais pour l'année 1912-1913 seulement, l'enseignement du français comme matière, mais seulement à la demande expresse des parents et jamais pendant plus d'une heure par jour. Il créait trois divisions administratives ayant chacune à sa tête un *supervising inspector* chargé de faire respecter l'enseignement *en anglais* et placé en autorité sur les *inspecteurs bilingues*. Les instituteurs incapables d'enseigner le programme scolaire *en anglais* devaient être mis à pied. Dès la mi-juin, le gouvernement désignait ses trois *supervising inspectors*, tous trois anglais et protestants.

Le conseil scolaire d'Ottawa décida dès juillet 1912 de ne pas obtempérer (« this Board is regretfully compelled to decline enforcing the said Instruction »). Une cinquantaine d'autres commissions scolaires adoptèrent des résolutions semblables contre le Règlement et contre la présence d'inspecteurs protestants dans les écoles catholiques. Dénonçant notamment le *double inspectorat*, l'ACFEO invoquait le *droit naturel* de conserver sa langue, décriait l'*erreur pédagogique* d'enlever aux enfants l'usage de leur langue maternelle, rappelait la *constitution* de 1867. Quelques rares protestations s'élevèrent, dont celles de sir Richard Scott, l'auteur de la loi des écoles séparées de 1863, de Thomas Chapais, du ministre des postes conservateur L.P. Pelletier, de l'ancien premier ministre ontarien George Ross. Mais la plupart des Ontariens approuvaient l'action du gouvernement.

Loin de vouloir dialoguer, le gouvernement prit le parti de la fermeté. Whitney déclara au début d'octobre 1912 qu'on avait

mal compris le Règlement et que le gouvernement avait le devoir, « without fear or favour, undeterred by threats », d'appliquer la loi. Le ministère de l'éducation envoya un autre arrêté (le Règlement XVIII) rappelant qu'une école dont les enseignants ne se conformeraient pas aux règlements du ministère, cesserait de faire partie du système scolaire ontarien et, par conséquent, perdrait ses subventions. Aussi, les noms des contribuables de telles écoles seraient portés aux rôles d'évaluation des écoles publiques. En outre, les enseignants récalcitrants risquaient de perdre leurs certificats d'enseignement. Une commission scolaire qui embaucherait ces enseignants sans brevet ou qui refuserait d'appliquer les règlements du ministère, perdrait ses subventions. En plus, une commission scolaire ne devait payer, à même les impôts municipaux, ni le salaire des instituteurs sans brevet, ni celui d'enseignants qui n'appliqueraient pas le Règlement XVII.

La stratégie du gouvernement reposa toujours sur ces deux menaces : enlever aux enseignants leurs brevets s'ils résistaient au Règlement et retirer les subventions aux commissions scolaires qui feraient de même. Pour bonne mesure, le ministère de l'Éducation avait imposé aux enseignants l'obligation de prêter un serment promettant d'appliquer le Règlement XVII. Le 14 novembre, une réunion de 1000 personnes, à Ottawa, demandait le retrait du Règlement.

Les évêques irlandais volèrent à la défense du gouvernement qui, selon les mots mêmes de D.J. Scollard, évêque de Sault-Sainte-Marie, était « fair, just, and equitable ». Pendant des années, les évêques prétendirent que le bon peuple ne voulait pas d'écoles françaises et que toute l'opposition provenait d'agitateurs comme ceux qui dirigeaient l'ACFEO, que l'évêque William A. Macdonnell, d'Alexandria, décrivait comme « lawless and foolish ». Quant à Michael Fallon, évêque de London, il écrivait que « the vast majority even of our French-Canadian people » s'oppose à ce « third set of schools established on racial lines ». La soumission des Canadiens-Français passait par le discrédit de leur chefs. C'est d'ailleurs le langage que tenait James Whitney quand, avec d'autres ministres (J.-O. Réaume, J.-J. Foy), il rencontrait, le 27 décembre 1912, des représentants des conseils

scolaires impliqués. Le *Mémoire* remis au gouvernement alléguait que le Règlement constituait une erreur, qu'il était dépourvu de fondement juridique et *ultra vires* et en contradiction avec le Règlement XV qui, lui, statuait que « the study of the French language in the schools is one entirely under the control of the Boards of Trustees ». Whitney voulait bien discuter des détails, mais non du fond. En janvier 1913, il se voulut rassurant en disant qu'à la fin de l'année scolaire, le gouvernement consulterait les *six inspecteurs* « and would consider any recommendations they might desire to make for the improvement of the schools under their charge ».

En mars 1913, la question fut débattue à l'Assemblée législative. Les députés libéraux Zotique Mageau et Gustave Évanturel demandaient une plus grande place pour le français dans les écoles. Ils demandèrent toute la correspondance échangée entre le gouvernement et l'évêque Fallon depuis 1910, ils accusèrent le ministre Réaume de trahir sa race, lui qui, au Premier Congrès de la langue française, tenu à Québec à la fin de juin 1912, déclarait en public qu'il fallait éduquer les enfants en français. Un peu partout, cependant, les loges orangistes multipliaient les déclarations et les résolutions contre la moindre concession aux écoles françaises ou catholiques. Au début de mars 1913, une rencontre eut lieu à Sudbury, où le père jésuite Guillaume Lebel organisait la lutte; les quelque deux cents délégués exigèrent le retrait du Règlement. La résistance s'organisait en province. À titre d'exemple, le 9 avril 1913, la petite école de Cochrane, ne comportant qu'une seule classe, reçut la visite d'un inspecteur. Tous les enfants se levèrent et quittèrent, une scène appelée à se reproduire un peu partout, donnant ainsi naissance à un riche folklore autour de ces épisodes. La même chose se produisit à Ottawa au début d'octobre.

Au Canada français, la lutte pour la « bonne presse » était ancienne. Au Congrès de 1910, la question d'un journal français et catholique avait été discutée. La lutte contre le Règlement XVII le rendait encore plus nécessaire. Dès la fin de 1912, le Syndicat des oeuvres sociales avait été organisé. Cette société put ainsi lancer, le 27 mars 1913, *Le Droit*. Pauvre, l'ACFEO avait pourtant

avancé des fonds au quotidien que dirigeait l'oblat Charles Charlebois qui en fut le directeur pendant près de deux décennies. Arme de combat, le journal eut souvent maille à partir avec les autorités religieuses qui déploraient son militantisme et son manque de déférence aux autorités religieuses, surtout épiscopales. Il manqua souvent d'argent. Très tôt, *Le Droit* fit appel à ses employés, au clergé de la région, aux bienfaiteurs, tant de l'Ontario que du Québec. Charlebois se rendit même aux États-Unis pour solliciter des fonds. Il s'adressa aussi à Olivar Asselin, président de l'Association Saint-Jean-Baptiste de Montréal, pour obtenir des secours, qui lui furent apportés. L'avocat J.U.L. Vincent critiqua l'ACFEO qui, selon lui, n'avait pas le droit de dépenser ses fonds à cette fin. Ce candidat conservateur défait en 1911 avait plus tôt accusé le sénateur Belcourt d'avoir utilisé l'ACFEO à des fins partisans, accusation à l'origine de l'abandon de la présidence par Belcourt au début de 1912. En 1915, Vincent, alors sous-ministre du revenu dans le gouvernement conservateur fédéral, finit par écrire une brochure (*La Question scolaire*, Ottawa, 1915) décrivant le Règlement comme « juste et équitable ».

Les célébrations de la Saint-Jean, en juin 1913, coïncidaient avec la campagne, au Québec, du « sou de la pensée française ». Les « journées canadiennes-françaises » tenues à Ottawa permirent d'accueillir des appuis venus de l'extérieur pour exprimer leur solidarité : Henri-T. Ledoux (président de l'Union Saint-Jean-Baptiste d'Amérique), Adjutor Rivard (président de la Société du Parler français de Québec), Olivar Asselin (président de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal). Le sénateur Belcourt déclara : « Notre décision est irrévocable et irréductible. Nous avons résisté et nous continuerons de résister à l'odieuse tentative de proscrire notre langue maternelle, malgré toutes les menaces, au prix de tous les sacrifices ». Armand Lavergne, devant une foule de plusieurs milliers à Ottawa, évoquait le combat de Louis-H. Lafontaine, en 1841, pour faire respecter la langue française.

L'année de grâce (1912-1913) prenant fin en juin, le gouvernement entendait persévérer. En août 1913, il publiait une

version légèrement modifiée du Règlement. Le nouveau document (« English-French Public and Separate Schools (Circular No. 17) - Circular of Instructions ») ressemblait beaucoup à la version de 1912. On lisait à la première phrase, « There are only two classes of Primary Schools in Ontario - Public Schools and Separate Schools; but, for convenience of reference, the term English-French is applied to those schools of each class annually designated by the Minister for inspection ». L'oukase de 1912 était assouplie pour permettre l'usage du français, « when necessary », pour les élèves de langue française qui ne comprendraient pas l'anglais, mais jamais au-delà de la « première forme ». Il était interdit, au-delà de ces deux premières années, d'utiliser le français en classe ou dans l'école, sauf « on the approval of the Chief Inspector ». Le Règlement contenait des directives sur la manière d'introduire l'anglais comme langue d'usage dès l'entrée à l'école; à cette fin, le ministère avait déjà préparé un *Manual of Method for teaching English to French-speaking pupils*. Le Règlement permettait éventuellement l'enseignement du français comme matière d'enseignement (« French as a Subject of Study »), mais seulement « In schools where French has hitherto been a subject of study », seulement à la demande expresse des parents, seulement avec l'approbation de l'inspecteur en chef de la province, et jamais pour plus d'une heure par jour (« except where the time is increased upon the order of the Chief Inspector »). De toute manière, cet enseignement du français « shall not interfere with the adequacy of the instruction in English ». Le Règlement prévoyait aussi l'inspection des *English-French Schools*, chaque division ayant *deux inspecteurs*, l'un bilingue, l'autre de langue anglaise, chacun faisant son rapport au Ministre par l'entremise de l'inspecteur en chef. Le régime du *double inspectorat* était donc maintenu, mais en enlevant la prééminence accordée en 1912 aux *supervising inspectors*. Enfin, des fonds spéciaux étaient prévus pour aider les écoles nécessiteuses à recruter des enseignants possédant les qualités requises, c'est-à-dire « a knowledge of the English language sufficient to teach the Public and Separate Course of Study ».

Cette nouvelle version n'étant guère plus acceptable que l'ancienne, *Le Droit* et la commission des écoles catholiques la

dénoncèrent aussitôt. Dès septembre 1913, la commission scolaire d'Ottawa annonçait son intention de ne pas obéir aux directives de Toronto. Ainsi s'engageait un conflit qui impliquerait les chefs nationalistes canadiens-français, le clergé catholique du Canada, les tribunaux, le parlement fédéral, la presse. L'affaire prenait une envergure nationale. En Ontario, les figures dominantes de la lutte furent les présidents de l'ACFEO, notamment les sénateurs Belcourt et Landry, mais aussi le président de la commission scolaire, Samuel Genest, et le « père Charles », directeur du *Droit*. Premier président de l'ACFEO en 1910, Belcourt avait abandonné son poste en 1912, à la suite des accusations de partisaneries politiques faites par le conservateur J.U.L. Vincent. La présidence passa successivement à C.-S.-O. Boudreault (1912-1914) puis à A.-T. Charron (1914-1915). Au creux de la lutte, en 1915, la présidence fut confiée au sénateur conservateur Philippe Landry, poste qu'il occupa jusqu'à sa mort en 1919. Landry quitta même la présidence du Sénat, en 1916, pour se consacrer entièrement à la lutte franco-ontarienne. Après le décès de Landry, le sénateur Belcourt reprit la direction de l'ACFEO (1919-1932). Une influence permanente, durant l'ensemble de la période, fut celle du « père Charles », toujours sur la brèche, plus tard chassé d'Ottawa par ses supérieurs religieux après un quart de siècle de combats. En 1916, c'est Howard Ferguson qui déclarait avec mépris, au Toronto Orange Hall, que les rebelles bilingues d'Ottawa étaient « under the control of some French-speaking father, an Oblate or Franciscan or some other kind of father ».

Au moment même où le gouvernement adoptait le Règlement XVII, à la fin de juin 1912, se tenait à Québec, en présence de milliers de personnes, le « Premier Congrès de la langue française ». Tout parlait de solidarité, de la « grande famille canadienne-française ». À la fin du congrès, les délégués adoptèrent une résolution demandant que la presse française de l'Amérique proteste contre la réduction du français dans les écoles primaires de l'Ontario et contre le double inspectorat. Le Congrès exprimait aussi le souhait qu'une faculté pédagogique soit fondée à l'université d'Ottawa. En 1913, la lutte scolaire franco-ontarienne devint une cause nationale et les Canadiens-

Français de l'Ontario se tournèrent assez naturellement vers leurs « frères du Québec » pour demander de l'aide. Ils trouvèrent des oreilles sympathiques chez le clergé et auprès des mouvements nationalistes, notamment à Montréal où la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB) et l'Association canadienne de la jeunesse catholique (ACJC) organisèrent des levées de fonds.

Aussitôt fondé en 1913, *Le Droit* avait manqué de fonds. Le père Charlebois s'était vite tourné vers la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, dont le président, Olivar Asselin, en fit aussitôt son affaire. Le 1^{er} mai 1913, une délégation formée de C.-S.-O. Boudreault (président de l'ACFEO) d'Onésime Guibord (président du Syndicat des Oeuvres sociales), d'Alphonse-T. Charron (fonctionnaire et secrétaire de ce Syndicat) et du père Charles Charlebois se rendait à Montréal rencontrer le conseil général de la Société. Le journal avait immédiatement besoin de 35 000 \$ et Charlebois suggéra une quête. Mais Asselin doutait qu'on recueillît beaucoup pour un journal. Il proposa plutôt une quête en faveur de l'ACFEO qui serait ensuite libre de disposer des fonds à sa guise. À Québec, la Société Saint-Jean-Baptiste et la Société du Parler français refusèrent de participer pour conserver à la Saint-Jean son caractère religieux. Elles laissaient à un organisme tel le *Comité permanent du Congrès de la langue française*, constitué à la fin du Congrès de la langue française en 1912, le soin de lever des fonds. En fait, les deux organismes de Québec recueillirent des fonds séparément pour montrer leur appui à la cause franco-ontarienne.

Asselin procéda en mettant sur pied le « Comité général du Sou de la Pensée française » avec l'aide de la Fédération nationale de la Société Saint-Jean-Baptiste, c'est-à-dire l'aile féminine de la Société Saint-Jean-Baptiste. Asselin demanda l'appui des autres sociétés Saint-Jean-Baptiste, annonça la campagne dans les journaux, envoya partout des circulaires. Le Comité fit frapper un jeton en métal, avec l'inscription « Sou de la pensée française », remis aux souscripteurs. La campagne de « la pensée française » s'effectua dans plusieurs villes du Québec le 24 juin 1913. La campagne survenait cependant dans une conjoncture économique difficile et le public québécois connais-

sait peu la crise franco-ontarienne. Même l'archevêque de Montréal, Paul Bruchési, craignait que la campagne ne servît de prétexte à dénoncer les évêques irlandais. La quête produisit environ 15 000 \$, dont 5 000 \$ de Montréal même, sommes envoyées à l'ACFEO peu après. Plus tard, l'ACJC organisa une soirée, au Monument national de Montréal, à laquelle l'archevêque Bruchési lui-même participa et fit un discours sur les droits des Franco-Ontariens, ce qui lui valut bien des félicitations. L'*Association catholique de la jeunesse canadienne-française* (ACJCF) recueillit 600 000 noms pour dénoncer le Règlement XVII. À Montréal venait de naître la *Ligue du Parler français*, réplique montréalaise de la *Société du Parler français* de Québec. Le groupe de Montréal avait un programme plus combatif et il s'engagea dès le début dans la cause franco-ontarienne. Puis viendra la *Ligue des droits du français*, à l'origine de la revue de *L'Action française* qui paraît à compter de 1917.

2. La Confrontation (1913-1915)

Depuis 1905, le ministre de l'éducation était Richard Allan Pyne. Il prétendait suivre une politique de modération entre deux extrêmes, les orangistes d'un côté et l'ACFEO de l'autre. Whitney, Fallon et tous les autres promoteurs du Règlement se sont toujours présentés comme les porte-parole de la modération, étonnés de la position de leurs adversaires. En fait, les loges orangistes, qui intervenaient en grand nombre par des résolutions, des lettres et autres interventions hostiles aux écoles françaises, appuyaient la « modération » du gouvernement. Le gouvernement n'était pas au milieu de deux extrêmes, il était lui-même partisan d'un extrémisme hostile au fait français. Le durcissement de la lutte devenait donc inévitable, ce qui se produisit à l'automne 1913. Depuis son quartier-général dans un bureau du Monument national à Ottawa, l'ACFEO entreprit une lutte à finir contre un gouvernement fort, populaire, appuyé de presque tous les Ontariens dans sa lutte contre les écoles françaises. Jouant les victimes, Whitney parlait avec sérieux, à la fin de 1913, des « efforts of the French Canadian to gain control of the English schools of Ontario », rejoignant ainsi Fallon qui croyait lui aussi à une vaste conspiration « with the ultimate object

of making this a French province, and part of a French Republic on the banks of the St. Lawrence ». C'était attribuer à l'ACFEO une force qu'elle aurait bien souhaité posséder.

Après la publication de la version révisée du Règlement XVII, en août 1913, Samuel Genest, président de la commission scolaire et C.-S.-O. Boudreault, président de l'ACFEO annonçaient qu'il était inutile de vouloir améliorer le Règlement. Genest affirma que le Règlement était contraire à l'Acte de l'Amérique du nord britannique. Seuls les tribunaux pourraient trancher. En octobre 1913, l'ACFEO tenait des réunions à Sturgeon-Falls et à Chelmsford, sous la présidence de Boudreault. Le chef des libéraux de l'Ontario depuis 1907, N. W. Rowell, déclara que l'État avait le devoir d'assurer la connaissance de l'anglais, mais qu'on ne devrait pas empêcher les Canadiens-Français de conserver leur langue maternelle. La presse anglaise, elle, accusait le gouvernement de capituler devant les intérêts français.

Un examen des rapports des *supervising inspectors* montre, pour l'ensemble de la province, que beaucoup d'écoles se soumirent, au moins extérieurement, aux politiques du gouvernement. L'ACFEO avait envoyé une lettre conseillant aux enseignants et aux conseillers scolaires de refuser le Règlement. Après peu d'années, les écoles du Sud-Ouest plièrent, de même que celles du Nord. Dans l'Est, certaines écoles se soumirent, mais seulement dans les années 1920. Par contre, certaines écoles n'acceptèrent jamais, ce qui fut notamment le cas des écoles de la ville d'Ottawa et de certaines écoles de Prescott et de Russell. En 1916, quand Ferguson soumit à Borden un mémoire pour lui expliquer la situation (les libéraux voulaient faire désavouer la loi provinciale), Ferguson affirma qu'à ce moment, en 1916, environ le quart des écoles anglaises-françaises seulement appliquaient le Règlement XVII.

La ville d'Ottawa, où se déroula la plus intense lutte, avait une longue histoire de conflits franco-irlandais (à propos de la nationalité de l'évêque, à propos de l'université d'Ottawa, à propos des écoles catholiques). Au siècle dernier, les évêques anglais de l'Ontario avaient vainement tenté de transformer

Ottawa en diocèse anglais. Au conseil scolaire, le *modus vivendi* permettait à chaque groupe ethnique de gérer ses propres affaires. Mais en refusant d'appliquer le Règlement, la commission scolaire risquait de perdre ses subventions. De telles sanctions gouvernementales, toutefois, frapperaient tout le monde, y compris la section anglaise de la commission.

Donnant suite à ses avertissements, le gouvernement supprima, en octobre 1913, sa subvention annuelle de 5000 \$ à la commission des écoles séparées d'Ottawa. La principale source de financement de la commission restait les taxes prélevées sur les contribuables du système séparé. Certains conseillers de langue anglaise, encouragés par leurs curés irlandais, demandèrent la division de la commission scolaire, précisant que les contribuables anglais versaient plus que leur part des taxes pour les écoles catholiques. Le 11 mars 1914, le conseiller scolaire Mackell fit une proposition officielle de division de la commission scolaire, projet repoussé au cours d'une séance houleuse de la commission. Le « Ottawa Separate School Committee » demanda alors justice au gouvernement provincial, insistant sur le *droit des parents* à décider de l'éducation de leurs enfants. Mais Toronto pouvait difficilement, par la division de la commission scolaire, créer une *commission scolaire française* alors même qu'il prétendait que les écoles françaises n'existaient pas. Les conseillers se tournèrent alors vers les tribunaux.

Dès janvier 1914, un « comité de théologiens » publiait un mémoire condamnant le double inspectorat et dénonçant la suppression des droits des parents. Les théologiens déclaraient que le Règlement reflétait une philosophie *moderniste*, doctrine que le pape, infaillible, venait de condamner officiellement. À peu près en même temps, l'ACFEO publiait *La question religieuse et nationale au Canada*, où elle s'en prenait à « the anglicizing mania appearing among a group of clerical and lay Irishmen ». Ce document dénonçait la nomination d'évêques anglophones dans des diocèses à majorité française (comme Scollard à Sault-Sainte-Marie, MacDonnell à Alexandria et Hugh Gauthier à Ottawa) et de curés anglais dans des paroisses françaises (comme dans le diocèse de London). C'était le début d'une guerre

statistique sur le nombre de catholiques français et irlandais dans chaque diocèse. Chacun préparait son dossier pour Rome.

Entre-temps, les loges orangistes et les conservateurs critiquaient le ministre Pyne, accusé de manquer de courage dans l'application du Règlement XVII. Au cours d'un long débat à l'Assemblée législative, en mars 1914, deux députés libéraux, Zotique Mageau et Damase Racine, affirmèrent que la situation linguistique ontarienne était pire qu'au Transvaal (en Afrique du Sud), ou en Saskatchewan, et que les *supervising inspectors* devraient connaître le français et être catholiques s'ils voulaient inspecter des écoles françaises et catholiques. Même le député conservateur Napoléon Champagne approuva, en indiquant que si l'Ontario pouvait supprimer le français, le Québec pourrait supprimer l'anglais. Champagne suggérait quatre années en français, puis des cours de français dans les années suivantes : « This is our country; French our language ; we are going to stay here and no tyrants shall rob us of our rights ». Un autre député, Forbes Geoffrey, répondit que l'anglais était la langue commerciale essentielle au Canada et qu'on devait l'apprendre avant toute autre chose, y compris le français, une position qu'appuya le ministre des Travaux publics, J.-O. Réaume. Pyne dit qu'on voulait faire apprendre l'anglais, mais qu'on ne s'objectait pas à l'enseignement du français. Le ministre Pyne reprit la rengaine que l'on considérait le Règlement comme « fair and reasonable ».

En réponse aux commissaires anglais d'Ottawa, le juge en chef de la province accorda, le 29 avril 1914, une *injonction temporaire*. Elle interdisait à la commission scolaire d'adopter une résolution pour l'emprunt de 275 000 \$, somme que la commission se proposait d'utiliser pour construire des écoles et pour payer les salaires des enseignants travaillant pour le conseil, mais non qualifiés aux yeux du ministère. Devant la cour, la commission avait prétendu que les règlements XVII et XVIII n'avaient jamais été dûment proclamés ni publiés et que, de toute manière, ils étaient *ultra vires* parce que non conformes aux lois de l'Ontario et du ministère de l'Éducation. La commission affirma avoir ouvert ses écoles selon la loi et avec l'approbation du

ministère. Il n'y avait pas de loi ontarienne qui interdisait l'enseignement en français, qu'en outre, une telle loi ne dépendrait pas de la province et serait contraire à l'Acte de l'Amérique du nord britannique. Le 5 mai 1914, les commissaires qui avaient obtenu cette décision, l'*injonction Mackell*, du nom d'un des demandeurs, émettaient une déclaration disant que le gouvernement devrait soit *retirer le Règlement*, soit le *mettre en vigueur*.

Certains contribuables catholiques annoncèrent alors qu'ils cesseraient de verser leurs taxes au système séparé. Les Irlandais demandaient l'intervention de l'archevêque d'Ottawa, Hugh Gauthier, pour faire taire le père Charlebois qui, dans *Le Droit*, ne cessait d'attaquer les Irlandais (par exemple, le journal avait accusé Fallon d'être « l'assassin de la race française »). On accusait aussi Genest d'être anticlérical. L'affaire, comme tant d'autres querelles entre catholiques, fut soumise au délégué apostolique. L'épiscopat fut, au cours des cinq années suivantes, extrêmement divisé entre les évêques canadiens-français et les évêques irlandais.

En Ontario, de nouvelles élections eurent lieu le 5 juin 1914, au cours desquelles les conservateurs s'engagèrent à faire respecter le Règlement XVII. Les conservateurs furent reportés au pouvoir avec une énorme majorité (83 conservateurs contre 26 libéraux). Dans certains milieux conservateurs, on accusa l'ACFEO et *Le Droit* d'agir comme des instruments du parti libéral. Les libéraux avaient pris six nouveaux sièges, soit trois de six nouveaux comtés, mais aussi deux sièges enlevés aux conservateurs canadiens-français d'Essex et d'Ottawa-Est. Le vote français alla surtout aux libéraux. La nouvelle législature comptait six députés canadiens-français, cinq libéraux et un conservateur. Pour l'ACFEO, la seule consolation fut de voir tomber le ministre Réaume. Ainsi disparaissait le seul Canadien-Français du cabinet provincial. Whitney mourait en septembre, aussitôt remplacé par William Hearst qui maintint les mêmes politiques.

Avant les élections, Élie-Anicet Latulippe, évêque de Haileybury, avait proposé à Whitney des modifications au Règlement (faire un meilleur enseignement de l'anglais dans les écoles, séparer les élèves français et anglais s'ils étaient assez nom-

breux, assurer une compétence adéquate de l'anglais pour obtenir un brevet d'enseignement). Whitney ne répondit à la proposition qu'après les élections, le 11 juin 1914. Selon le premier ministre, la proposition s'éloignait de la résolution adoptée par l'Assemblée en mars 1911 (« the English language shall be the language of instruction and of all communications with the pupils in the Public and Separate Schools of the Province except where, in the opinion of the Department of Education, it is impracticable by reason of pupils not understanding English »). Or Latulippe proposait de faire du français la langue d'enseignement et de communication partout où le nombre le justifiait. L'effet serait de créer un *troisième système* d'écoles, projet que rejetait le gouvernement. À partir de l'été de 1914, le Canada se souciait avant tout de la situation en Europe où s'annonçait la Première Guerre mondiale. Quand elle éclata, à la fin de l'été, le Canada s'y lança avec enthousiasme. Il ne dura pas.

À l'été de 1914, les anglo-catholiques firent parvenir leur brochure (*The Ottawa School Question*) à Rome, au cardinal Merry del Val, secrétaire d'État pontifical. Au Canada, le délégué apostolique suggérait une rencontre des évêques, mais Fallon lui répondit le jour même (24 juillet 1914) que l'agitation, préparée dès 1909, n'était pas une question religieuse, mais une affaire ethnique et culturelle. Comme toujours, Fallon répétait qu'il n'y avait pas de « question scolaire », mais un projet d'écoles « purely French » et que les autorités religieuses devraient sévir.

En attendant la décision du tribunal rendue au printemps de 1914, la commission scolaire avait adopté une résolution qui autorisait son président, Samuel Genest, à mettre *tous les enseignants* à pied, si jamais l'injonction était rendue permanente et qu'on empêchait la commission de payer le salaire des enseignants ne possédant pas les diplômes exigés par Toronto. À la rentrée de septembre 1914, plusieurs écoles restèrent fermées et 8 000 élèves se trouvaient sans classe. Car le 30 juin 1914, Genest avait donné deux mois d'avis à 90 enseignants laïcs, affirmant que les contribuables séparés payaient déjà des taxes deux fois plus élevées que les contribuables des écoles publiques, que par surcroît le gouvernement avait coupé sa subven-

tion, que le Règlement XVII avait augmenté le coût de l'enseignement et qu'enfin, l'injonction Mackell empêchait la commission d'emprunter. Elle manquait d'argent. Les commissaires minoritaires avaient écrit aux enseignants leur demandant d'ignorer la lettre du président du conseil. Le 11 septembre, le juge Lennox reconduisit l'injonction du printemps et ordonna à la commission d'ouvrir ses écoles avant le 16 septembre, de les garder ouvertes et de n'embaucher que des enseignants possédant les diplômes requis.

La cause principale fut entendue en novembre 1914, la commission étant représentée par le sénateur Belcourt. Ce dernier a soutenu que rien dans la loi des écoles séparées ne permettait d'imposer l'anglais comme langue d'enseignement, même si une telle clause existait dans la loi des écoles publiques. Belcourt remonta jusqu'à l'Acte de Québec (1774) et à l'Acte de l'Amérique du Nord (1867) pour dire que le Règlement était *ultra vires* puisque les écoles françaises avaient existé en Ontario avant la Confédération. La décision, rendue le 28 novembre 1914, déclarait le Règlement *intra vires*, trouvait la commission en violation de la loi, annulait la résolution autorisant le président à renvoyer les enseignants, obligeait la commission à suivre les directives du ministère. C'était pour l'ACFEO et la commission scolaire une défaite complète. Pour « finir le plat », Genest fut trouvé coupable, le 17 décembre 1914, d'avoir enfreint l'injonction, accordée plus tôt, qui lui interdisait d'embaucher ou de payer le salaire d'enseignants sans les brevets requis par le gouvernement. Genest porta la question en appel. La décision sera rendue en juin 1917. Déboutée devant tous les tribunaux ontariens, l'ACFEO et la commission scolaire portèrent leur cause devant le Conseil Privé de Londres.

La situation se dégradait, les écoles fermaient même si, un peu partout en province, certaines commissions scolaires, pour ne pas perdre leurs subventions, s'inclinaient. Ailleurs, on faisait moins de bruit et on continuait d'enseigner en français quand les inspecteurs étaient partis. Le Canada était alors en guerre depuis quelques mois et plusieurs politiciens parlaient d'union nationale. Mais les luttes autour du Règlement XVII enflammèrent les

relations entre Canadiens-Français et Canadiens-Anglais, la presse québécoise, en particulier *Le Devoir* de Henri Bourassa, et les chefs nationalistes dénonçant énergiquement le gouvernement de l'Ontario et ses politiques assimilationnistes. Le 21 décembre 1914 avait lieu à Montréal un grand rassemblement pour « les blessés de l'Ontario ». Les chefs nationalistes, Henri Bourassa et Armand Lavergne, participaient, de même que les sénateurs Landry, Belcourt et Raoul Dandurand, de même que l'archevêque Bruchési.

Au Québec, la question agitait l'opinion publique, amenant et le clergé et le gouvernement à se prononcer publiquement. En janvier 1915, sur proposition de deux députés anglophones, l'Assemblée législative du Québec déclarait unanimement son opposition au Règlement XVII. Le premier ministre Lomer Gouin demanda, au nom de la justice, qu'on respectât les droits de la minorité française. L'ACFEO décidait, elle, de demander l'intervention du pape. Le président de l'Association, A.-T. Charron, avec le sénateur Belcourt, le président du conseil Samuel Genest et le président du *Droit*, Onésime Guibord, envoyèrent une « Humble supplique des Canadiens français d'Ontario au Très Saint Père le Pape Pie X ». L'épiscopat catholique de l'Ontario étant sous le contrôle des Irlandais catholiques, c'est vers l'épiscopat du Québec que les Franco-Ontariens se tournèrent pour faire parvenir leurs doléances jusqu'à Rome. En fait, c'est le cardinal Bégin qui achemina la supplique à Rome. Plusieurs requêtes étaient contenues dans le document : une bénédiction de la langue française, la nomination de curés et d'évêques français quand les fidèles étaient français, la division des paroisses bilingues, l'usage du français dans les lettres épiscopales, la création d'un nouveau diocèse en divisant celui de London, la fin de l'opposition cléricale irlandaise aux écoles françaises. Le document affirmait, contrairement à ce que répétait Fallon, qu'il s'agissait bien d'une querelle *entre catholiques*. C'est à cette époque que commençait à parvenir à Rome diverses autres plaintes contre l'évêque de London.

Lors de discussions à l'Assemblée législative, en mars 1915, les députés canadiens-français (Zotique Mageau, de Stur-

geon-Falls, J.A. Pinard, d'Ottawa, G. Évanturel, de Prescott) critiquèrent le gouvernement qui cherchait à imposer l'anglais aux jeunes élèves français. Environ 190 écoles étaient alors en état de révolte. Hearst déclara que le gouvernement avait l'intention de couper les subventions de toutes les commissions qui ne respectaient par le Règlement. C'est alors qu'il décida de sévir, en commençant par le foyer de la résistance, la commission scolaire d'Ottawa. Le ministre de l'éducation par intérim... Howard Ferguson, voulait libérer les Irlandais de la persécution des Franco-Ontariens. Le gouvernement décida donc de supprimer la commission scolaire séparée d'Ottawa. Le gouvernement entendait payer directement le salaire des enseignants anglais qualifiés.

L'attendu de la loi précisait qu'une requête se trouvait déjà devant la Cour Suprême de l'Ontario où l'ACFEO prétendait que le Règlement XVII était *ultra vires* et que la province n'avait pas le pouvoir de réglementer l'usage du français. Le texte législatif notait aussi que la commission scolaire avait refusé d'ouvrir ses écoles aux temps indiqués et avait plusieurs fois menacé de les fermer et de renvoyer des enseignants qualifiés. Rowell promit son aide pour régler le problème, mais il finit par supporter le projet du gouvernement. Le 30 mars, Genest demanda au gouvernement de reporter sa loi à l'automne, en attendant la décision des tribunaux. Le gouvernement refusa. Ainsi, l'Assemblée législative adopta une loi (« An Act respecting the Board of Trustees of the Roman Catholic Separate Schools of the City of Ottawa »), sanctionnée le 8 avril 1915. Les députés canadiens-français libéraux (Mageau, Évanturel, Pinard, Racine et Ducharme) votèrent contre le projet, mais la loi fut adoptée.

Le premier article de la loi de 1915 pour supprimer la commission scolaire d'Ottawa commençait par légiférer explicitement sur le Règlement XVII : « It is hereby declared that, subject to the said question of the legislative authority of the Province under *The British North America Act*, the said regulations were duly made and approved under the authority of *The Department of Education Act* and became binding according to their terms and provisions upon the said Board and the schools under its

control » (art. 1). Plus qu'un simple règlement administratif, le Règlement XVII était désormais confirmé par une loi. Le texte juridique précisait en outre que « in the opinion of the Minister of Education », la commission scolaire catholique d'Ottawa ne remplissait pas ses obligations légales telles que définies dans la *Loi scolaire de l'Ontario* (ouvrir, entretenir et faire fonctionner des écoles selon la loi, embaucher des enseignants possédant les qualifications nécessaires). La loi de 1915 autorisait le lieutenant-gouverneur en conseil à mettre sur pied « a commission of not less than three nor more than seven persons ». Cette commission héritait de tous les droits, pouvoirs et propriétés appartenant à l'ancienne commission scolaire catholique d'Ottawa. La loi suspendait tous les droits, pouvoirs et privilèges de l'ancienne commission et autorisait la nouvelle commission à se les approprier. Le quatrième et dernier article précisait que « Nothing in this Act shall be construed to relieve the Board or any of its members from the discharge and performance of any duties imposed upon it or them by law or to any supporter of the said schools or other person interested that has been or may be incurred by reason or on account of the failure or neglect of the Board or any of its members to discharge or perform any of the said duties ». La nouvelle commission, vite baptisée la « petite commission », fut dénoncée immédiatement comme une usurpatrice.

La cour d'appel de l'Ontario statua le 12 juillet 1915 que le Règlement XVII était légal, en précisant que « use of any other language [than English] is in the nature of a concession and not of a right ». Dans les jours suivants, le gouvernement procéda (le 20 juillet) à nommer les membres de la « petite commission », composée de Dennis Murphy (président), de D'Arcy McGee (vice-président) et d'Arthur Charbonneau. Le gouvernement dissolvait ainsi la commission de 18 membres alors en place (12 Canadiens-Français et 6 Anglais). Le sénateur Landry, président de l'ACFEO, protesta, mais en vain. Aussitôt, l'ACFEO se présenta devant les tribunaux pour demander l'annulation de la loi créant la « petite commission ».

Un des épisodes célèbres de résistance se produisit dans un petit village de l'Est ontarien, à Green-Valley, où la commission

scolaire séparée refusait d'appliquer le Règlement XVII. En 1914, en présence de l'inspecteur anglais, le conseil avait décidé de continuer à enseigner en français dans ses écoles. Il y avait, dans cette petite commission scolaire, 25 contribuables canadiens-français (contre 18 anglais), tandis qu'à l'école il y avait 41 élèves canadiens-français (et 15 anglais). Le conseil avait embauché Florence Quesnel pour faire la classe en français, mais un contribuable, célibataire par surcroît, D.D. MacDonell, obtint une injonction empêchant le conseil de verser le salaire de l'institutrice. Les commissaires passèrent outre. Deux des commissaires (Médéric Poirier et John Ménard) contestèrent l'injonction, mais en février 1916, la cour les condamna à 500 \$ d'amende (ou la prison) pour mépris de cour et pour avoir ignoré une injonction. Cette affaire, comme tant d'autres, ira en appel jusqu'à Londres. Quand Londres eut finalement décidé contre eux, en novembre 1916, les conseillers fermèrent l'école et s'empressèrent d'ouvrir une « école libre », comme on en trouva d'autres à Windsor et, plus tard, à Pembroke.

Au cours de l'année 1915, le conflit s'envenima. Le sort fait au Franco-Ontarien fit de plus en plus partie des discussions sur la participation canadienne-française à la guerre. Peu à peu, le ton montait. Chez les nationalistes canadiens-français (Bourassa en tête, mais aussi Armand Lavergne, le clergé, etc.), les deux combats semblaient complémentaires. Alors que Bourassa parlait des Prussiens et des Boches de l'Ontario, ses adversaires le nommaient « Von Bourassa ». De fait, pour beaucoup de nationalistes, la guerre européenne devenait *une métaphore* du conflit scolaire : les Ontariens sont les Boches, le Règlement XVII correspondait à la violation des droits comme l'invasion de la Belgique, les adversaires du Règlement luttèrent pour la civilisation française et catholique comme en Europe. Pourquoi se battre en Europe pour une liberté qu'on refusait aux Canadiens-Français de l'Ontario ? À l'automne de 1915, Landry et Charlebois participèrent à une série de réunions organisées par l'ACFEO dans différentes régions de la province. Ils étaient à Windsor le 13 octobre 1915.

L'appui des nationalistes canadiens-français du Québec se maintint en 1915. Le premier ministre Gouin intervint publiquement en faveur des Franco-Ontariens. L'épiscopat québécois aussi se rangea publiquement en faveur de ses « frères » de l'Ontario. À Montréal, la Société Saint-Jean-Baptiste consacrait beaucoup d'attention à la cause franco-ontarienne. La Société de Montréal envoya des prix aux élèves de l'école de Green-Valley et d'Ottawa. À la veille des élections provinciales du Québec, Morin écrivit à tous les candidats pour demander leur appui à la cause franco-ontarienne, geste critiqué par certains, comme Arthur Sauvé, chef des conservateurs, qui y voyait une manière d'avantager les candidats libéraux.

À Ottawa, les écoles ouvrirent en septembre 1915. Il y avait 114 enseignants français (dont 33 frères, 67 soeurs et 14 laïcs). L'archevêque Paul Bruchési visita Ottawa le 18 septembre et la rumeur d'un compromis circula, un compromis selon lequel le gouvernement gérerait directement les écoles en attendant une décision judiciaire sur le statut de la « petite commission ». En pratique, la « petite commission » s'avéra inefficace et les écoles, en 1915, continuaient d'enseigner en français. Depuis trois ans, plusieurs soeurs et frères enseignants avaient subi avec succès leur examen d'aptitude pédagogique, mais le gouvernement refusait de leur livrer leur diplôme sans un engagement de respecter le Règlement XVII. Membre de la « petite commission », Arthur Charbonneau, qui affirmait que le gouvernement était bien disposé envers les écoles séparées et qu'il était prêt à faire des concessions, tenta à plusieurs reprises d'obtenir de Bruchési une médiation entre les deux factions, mais en vain. *Le Temps* appuya Charbonneau, mais *Le Droit* le critiqua féroceement. La plupart des enseignants refusaient les chèques présentés par les commissaires de la « petite commission » (le gouvernement leur avait avancé 30.000\$ pour payer les instituteurs et institutrices). Plus tard, une autre loi, en 1916, (« The Statute Law Amendment Act, 1916 ») vint préciser les pouvoirs de taxation attribués à la « petite commission ». Cette législation conférait à la « petite commission » le droit de demander à la municipalité d'Ottawa de recueillir toutes les sommes destinées aux écoles séparées et

obligeait la municipalité d'Ottawa à donner suite à une telle requête.

Le 18 novembre 1915, le juge en chef W. R. Meredith, ancien chef du parti conservateur ontarien dans les années 1880, déclara le Règlement XVII légal et constitutionnel. La décision fut immédiatement portée en appel. Pour punir les rebelles, le gouvernement annonça peu après que, selon son habitude, il aurait accepté de défrayer le coût de l'appel si la commission scolaire avait tranquillement laissé la « petite commission » gérer les écoles. Mais puisque la commission scolaire choisissait de combattre, le gouvernement ne couvrirait pas les frais de son appel.

L'année 1916 donna lieu à de nouveaux affrontements.

Au début de l'année 1916 se produisit la célèbre *affaire des épingles à chapeau*. À la rentrée scolaire, en septembre 1915, les institutrices Béatrice et Diane Desloges enseignaient à l'école Guigues. Le 4 octobre 1915, le juge Riddell, de Toronto, émit un arrêté interdisant aux deux femmes d'enseigner dans les écoles d'Ottawa. Elles se présentèrent quand même au travail le lendemain, mais quand leurs remplaçantes arrivèrent, le 15 octobre, 90 enfants suivirent les demoiselles Desloges qui allèrent faire la classe à quelques pas de là, dans une chapelle voisine, puis dans un garage. Au début de janvier 1916, la commission scolaire décida de reprendre possession de l'école Guigues, que prétendait contrôler la « petite commission ». Quand les enfants retournèrent à l'école Guigues accompagnés des demoiselles Desloges, ils marchaient derrière une phalange de mères de famille armées de leurs épingles à chapeau. Arthur Charbonneau se présenta, accompagné de plusieurs policiers, pour chasser les occupants, mais ils durent s'incliner devant la détermination de ces femmes armées de leurs désormais fameuses épingles à chapeau. Le lendemain, Charbonneau remettait sa démission, disant qu'il n'y avait rien à faire ni avec le clergé et ni avec l'ACFEO qui lui étaient hostiles. Il dénonça en particulier les curés Campeau et Myrand. L'événement de l'école Guigues frappa les imaginations. L'archevêque de Montréal, Bruchési, déclara que le front de bataille, pour les Canadiens-Français et les catholiques, n'était pas en Flandres, mais à l'école des demoiselles.

selles Desloges, peut-être le seul endroit au monde où la civilisation française était vraiment menacée. Ferguson, pour sa part, annonçait que le gouvernement ferait respecter la loi. Les mères lancèrent ensuite une campagne de fonds afin de chauffer l'édifice et de payer les autres dépenses. On recueillit plus de 800 \$ lors d'une assemblée tenue à l'hôtel Russell sous le patronage de Sir Wilfrid et Lady Laurier.

Le 31 janvier 1916, 3000 enfants marchaient dans les rues d'Ottawa vers l'hôtel de ville pour demander qu'on paye le salaire de leurs enseignants. Un nouvel appel pour des fonds avait amené sept curés (Campeau, Myrand, Conrad, Hénault, Thériault et Barette) à écrire une lettre expliquant que les contribuables s'étaient saignés à blanc et avaient peu d'épargnes à donner. Le 3 février, dix-sept écoles bilingues fermaient à cause d'une grève des enseignants français (ils sont 122, dont 107 religieux), qui remirent leur démission. La commission leur devait 83 000 \$ en salaires, mais la ville d'Ottawa retenait les fonds à cause des directives de Toronto. La cour d'appel ordonna que cet argent lui fût versé, en attendant d'en déterminer le propriétaire légal. Depuis plusieurs mois, les enseignants n'avaient reçu que les dons de l'ACFEO et autres dons. On peut se demander si des enseignants laïcs auraient pu tenir le coup si longtemps et se passer de salaire pendant plus d'un an ? Une grande assemblée a lieu à la salle Sainte-Anne au mois de février. Il manquait énormément d'argent. L'épouse de Philippe Landry organisa d'ailleurs une autre campagne de levée de fonds.

Les écoles restèrent fermées le reste de l'année scolaire. En juin 1916, on organisa des cérémonies auxquelles participèrent la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal et celle d'Ottawa, qui donnèrent des cadeaux aux quelque 4000 écoliers en vacances forcées.

3. Appel à l'aide (1916-1917)

À partir de 1916, l'ACFEO, n'espérant plus rien ni du gouvernement, ni des tribunaux ontariens, fit de plus en plus porter sa cause à l'extérieur. Elle demanda au parlement fédéral d'intervenir, elle demanda au Conseil privé de Londres d'annuler

le Règlement, elle demanda à Rome d'agir contre les évêques persécuteurs.

La prochaine étape fut un appel pour demander que le gouvernement fédéral s'occupe enfin de la question. La constitution lui donnait le droit d'intervenir pour la protection des minorités et de leurs droits scolaires. Mais trouverait-il le courage d'user du droit de désaveu ? Au début de 1916, le président de l'ACFEO, Philippe Landry, le sénateur Belcourt et Samuel Genest annoncèrent un plan pour demander que le gouvernement fédéral désavouât la loi ontarienne qui imposait le Règlement XVII, ce qu'aurait permis la constitution.

C'est à ce moment que le gouvernement du Québec, dirigé par Lomer Gouin, alla jusqu'à adopter une loi pour permettre aux commissions scolaires de cette province de verser des fonds en aide au soutien des écoles françaises de l'Ontario. En même temps, les élèves recueillaient le *sou de l'écolier* pour les écoles d'Ottawa. Au Québec, les nationalistes parlaient d'organiser un boycott des produits ontariens. À l'hiver 1916, une foule de 5000 personnes se présenta alors sur la Colline parlementaire. Borden accepta de rencontrer une douzaine de leurs représentants. Le premier ministre du Canada, Robert Borden, écrivit à Ferguson pour lui faire part du mécontentement qui grondait au Québec. Dans cette province, l'ACJCF (Association catholique de la jeunesse canadienne-française) avait recueilli une pétition de plus d'un million de noms. Vingt et un évêques avaient demandé au gouverneur-général de désavouer la loi ontarienne.

Lors du quatrième congrès de l'ACFEO, en février 1916, Mgr Latulippe, le sénateur Belcourt, le sénateur Landry, Armand Lavergne et Henri Bourassa étaient présents. Le sénateur Landry fut réélu président et Latulippe exhorta ses compatriotes à continuer la lutte. Le congrès adopta une résolution demandant au gouverneur-général en conseil de désavouer la loi provinciale créant la « petite commission ». La requête fut soumise au gouvernement le 23 février 1916. En pleine guerre, le gouvernement de Borden se souciait des relations anglo-françaises, de plus en plus tendues au sujet de la participation à l'effort de guerre. Mais il n'avait aucune sympathie pour les Franco-

Ontariens. Au Québec, les nationalistes ne cessaient de dénoncer les « Prussiens de l'Ontario » et de répéter que la langue française était plus menacée en Ontario que sur les champs de bataille de l'Europe. Plusieurs grandes assemblées publiques eurent lieu à Ottawa, comme la grande assemblée du 7 avril 1916, réunie sous le slogan : « Nous sommes nés Canadiens-Français, nous mourrons Canadiens-Français ». Un mois plus tard, *Le Droit* publiait une lettre ouverte aux Canadiens-Français combattant en Europe, leur disant qu'ils trouveraient bientôt leurs femmes, leurs soeurs et leurs enfants dans les tranchées au Canada pour défendre leur langue contre la persécution du gouvernement ontarien. Pourquoi lutter en Europe contre les Prussiens et la barbarie, quand les mêmes conditions existaient en Ontario ?

Le 10 mars 1915, le Sénat avait abordé la question. Le sénateur libéral L.-O. David proposa une résolution déclarant que le Règlement XVII privait une minorité de ses droits. Le sénateur Dandurand affirma que le Règlement n'exigeait que l'étude de l'anglais et laissait les enfants apprendre le français, ce qu'il trouvait plutôt bien. Le débat continua, beaucoup de sénateurs prenant la parole. Le débat reprit le 8 avril, mais n'arriva jamais à une conclusion.

Mais qu'allait faire Borden, dont le parti était rempli d'orangistes et d'impérialistes ? Trois Canadiens-Français siégeaient au cabinet (T. Chase Casgrain, P.-E. Blondin et E.-L. Patenaude). Ils rédigèrent à l'intention de Borden un projet d'intervention fédérale dans l'espoir de prendre les libéraux de court. Patenaude en fut le principal promoteur, mais Borden ne voulait rien faire et finit par forcer ses collègues à rentrer dans le rang. C'est dans ce contexte que, le 10 mai 1916, le député libéral Ernest Lapointe présenta à la Chambre des Communes une proposition demandant à l'Ontario de respecter les droits de sa minorité. Laurier réussit mal à faire voter ses propres députés en faveur de la proposition : neuf (9) députés libéraux de l'Ouest votèrent avec le gouvernement conservateur, alors que les députés libéraux de l'Ontario ne se plièrent que sur la menace de Laurier de démissionner. Le parti conservateur éprouva aussi des difficultés semblables à faire voter ses députés canadiens-

français contre la résolution. Au cabinet, les ministres du Québec provoquèrent une quasi-révolte. Mais Borden, qui avait communiqué avec Hearst, ne voulait pas intervenir. Il invoqua donc le respect de l'autonomie provinciale. En fin de compte, la résolution Lapointe fut défaite 107 voix contre 60, huit députés conservateurs du Québec votant en faveur de la résolution libérale de Lapointe.

Parmi les conservateurs québécois qui acceptaient mal ce manque de courage de Borden, il y avait le sénateur Philippe Landry, le président du Sénat. Le 22 mai 1916, les élections provinciales du Québec étant terminées, il abandonna la présidence du Sénat. Il allait bientôt accompagner son collègue, le sénateur Belcourt, à Londres, pour défendre les intérêts des Franco-Ontariens. Landry s'appliqua à stimuler la souscription des commissions scolaires du Québec en faveur des écoles françaises de l'Ontario.

Le gouvernement de Whitney était assez indigné que le gouvernement du Québec, au début de l'année, ait adopté une loi permettant aux commissions scolaires du Québec de verser des fonds en faveur des écoles ontariennes. Le chef libéral, Rowell, répéta que le gouvernement avait le droit d'imposer sa politique linguistique, mais suggérait qu'après cinq ans, depuis le rapport Merchant, le temps était venu de faire une nouvelle étude de la situation, proposition faite le 14 avril 1916. Ferguson répondit que malgré les efforts du gouvernement, il était difficile de trouver des enseignants bilingues compétents : « The Department has accepted teachers with lesser qualifications for the purpose of re-assuring the French-Canadian people ». Durant le débat de 1916, les mêmes députés libéraux (Pinard, Mageau, Évanturel et Racine) continuèrent leur opposition au Règlement XVII. Ducharme, par contre, appuya son chef Rowell, tandis que Henri Morel, un conservateur, appuyait Hearst. Lors d'une grande réunion à Sudbury, le 28 juin, Mageau déclara que la cause française était sacrée et qu'il fallait la placer au-dessus des divisions entre rouges et bleus. La cause était française et catholique avant tout.

Le 19 juin 1916, il y avait 10 000 personnes au parc Lafontaine de Montréal, 15000 selon d'autres, venues saluer les sénateurs Landry et Belcourt qui partaient pour Londres où ils allaient défendre la cause des écoles françaises de l'Ontario. Henri Bourassa, Victor Morin, le docteur Baril participaient. Landry fut acclamé comme « le Joffre de l'Ontario ». Bourassa conseilla de mettre sur pied une grande organisation pour durer le temps nécessaire. Quelques jours plus tard, lors des fêtes de la Saint-Jean, le 24 juin 1916, organisées en trois lieux différents, la question franco-ontarienne occupa la belle place : Charles Leclerc, secrétaire de l'Union Saint-Joseph d'Ottawa, participa aux activités du parc Lafontaine; à Maisonneuve, Samuel Genest, président de la commission scolaire catholique d'Ottawa, était présent; enfin, à Verdun, participaient J.-A. Foisy, rédacteur en chef du *Droit*, et Alexandre Grenon, secrétaire de l'ACFEO.

Le Comité judiciaire du Conseil privé rendit son jugement le 2 novembre 1916, déclarant le Règlement XVII *intra vires*. Le Comité judiciaire confirmait la décision des tribunaux ontariens (du 8 novembre 1915) et déclarait le Règlement XVII constitutionnel. Mais il annulait la loi créant la *petite commission*. Dans le cas de Green-Valley, où un célibataire avait obtenu une injonction empêchant l'embauche d'une institutrice (que les commissaires avaient engagée quand même), le Comité judiciaire condamnait les conseillers scolaires à 500 \$ d'amende ou à la prison. C'est en fait la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal qui versa l'amende.

Le Comité judiciaire ordonnait à la « petite commission » de restituer tous ses biens à l'ancien conseil. L'argent que les tribunaux avaient mis de côté avait été remis à la « petite commission » en vertu d'un arrêté de la cour du 3 avril 1916. Cette décision avait, elle aussi, été portée en appel et fit son chemin, avec les autres, jusqu'au Conseil Privé de Londres. Ayant eu gain de cause, la commission scolaire séparée réclama les fonds que détenait la Banque de Québec, mais constata que le gouvernement avait autorisé la banque à remettre les fonds à la « petite commission », qui les avait dépensés. Ce qui donna lieu à un autre procès, bien entendu. Un premier tribunal força la banque

à restaurer les 71 000 \$ qui manquait, mais les tribunaux supérieurs (jusqu'à Londres) déboutèrent la commission scolaire.

À la fin de 1916, les enseignants n'avaient pas été payés depuis près de deux ans. Le président de la commission scolaire, Samuel Genest, décida donc de passer outre à l'injonction Mackell et de payer ses enseignants. Mais en février 1917, il n'y avait plus d'argent et les écoles fermèrent. Une grève dura quelques temps, entrecoupée de défilés jusqu'au Parlement canadien. C'est alors que l'abbé J.J. O'Meara demanda aux tribunaux de faire emprisonner Genest pour avoir illégalement versé le salaire des enseignants. Finalement, ce n'est que plus tard que l'abbé O'Meara retira sa plainte, sous les pressions du délégué apostolique.

En février 1917, quand l'inspecteur anglais se présenta, il découvrit que les écoles bilingues continuaient d'utiliser le français comme langue d'enseignement et de communication. Le fonctionnaire jugea ces écoles en retard d'un an par rapport aux écoles anglaises. Il conclut qu'on ne faisait pas grand effort pour enseigner l'anglais. En mars, Pyne soumit à l'Assemblée législative une loi permettant au ministre de remplacer la commission scolaire d'Ottawa si elle continuait à refuser d'appliquer la loi. Le chef de l'Opposition, Rowell, affirma que cette loi serait déclarée inconstitutionnelle parce que c'était une simple répétition de la loi de 1915, jugée non constitutionnelle. Seuls s'opposèrent au projet de loi les députés Pinard, Mageau, Racine, Ducharme et Évanturel, les cinq députés libéraux canadiens-français. La loi (« An Act respecting the Appointment of a Commission for the Ottawa Separate Schools ») fut sanctionnée le 12 avril 1917. Le gouvernement adopta aussi une autre loi pour forcer la commission scolaire d'assumer les 300 000 \$ de dépenses encourues par la « petite commission ». Le premier ministre Hearst rappela la détermination du gouvernement à faire respecter le Règlement XVII. En décembre 1917, la cour d'appel de l'Ontario déclara que le gouvernement provincial était dans son droit d'adopter une autre loi lui permettant de remplacer la commission scolaire.

Au début de l'année 1918, l'inspecteur visita les écoles d'Ottawa et n'en trouva pas une seule qui se conformât au

Règlement XVII; sur 112 enseignants, une quarantaine seulement possédaient des brevets reconnus par le gouvernement.

Quant à l'injonction contre Genest (accordée le 17 décembre 1914, confirmée le 7 juin 1917, portée de nouveau en appel et finalement tranchée contre lui le 22 juin 1917), elle amena les tribunaux à contraindre Genest de produire les documents originaux, les livres de chèque et les feuilles de paye, sous peine d'emprisonnement. Genest s'exécuta en produisant, le 2 octobre 1917, des copies certifiées de certains documents.

Après les demandes d'aide au gouvernement fédéral, au Québec, aux tribunaux, au gouvernement fédéral, au Conseil privé, les portes semblaient se fermer les unes après les autres. Il restait toujours l'Église. Car la question franco-ontarienne était en bonne partie une querelle religieuse entre Irlandais et Français. Les écoles en cause étaient des écoles séparées catholiques. Très tôt, on fit intervenir des théologiens pour condamner les évêques catholiques qui approuvaient la présence d'inspecteurs protestants dans des écoles séparées catholiques.

Au congrès de fondation de l'ACFEO, en 1910, la présence religieuse ne trompait pas. L'épiscopat et le clergé canadien-français appuyaient les démarches entreprises par l'ACFEO. Très tôt d'ailleurs, Mgr Latulippe avait composé une prière à Jeanne d'Arc : « Ô Christ, ami des Francs, vous qui, par le bras d'une humble vierge, avez jadis sauvé la France, inclinez vous sous la grande miséricorde de votre Sacré-Coeur... ». Les évêques canadiens-français prirent fait et cause pour les Franco-Ontariens, notamment l'évêque de Haileybury, Élie-Anicet Latulippe (1859-1922) qui put discuter de la question avec Benoît XV.

En janvier 1915, le cardinal Bégin rendait publique une lettre envoyée à Bruchési, dans laquelle il se portait à la défense des droits des Franco-Ontariens. C'est l'époque où l'ACFEO mettait la main sur une lettre de Fallon au ministre John C. Caine, la première preuve écrite démontrant que Fallon appuyait le Règlement XVII. Ce document fut vite acheminé vers le délégué apostolique. Le curé de la paroisse Saint-Patrick, dans la Basse-

ville d'Ottawa, M.J. Whelan, publia en février 1915 une lettre ouverte au cardinal Bégin et au premier ministre Lomer Gouin, où il blâmait l'attitude belligérante des Canadiens-Français qui imposaient le français aux Anglais. Il en profitait pour attaquer l'archevêque Duhamel, son ancien patron, et défendre Fallon, son ancien collaborateur dans les luttes autour de l'université d'Ottawa. Whelan parlait de s « hordes of invaders from Quebec », se consolant que les catholiques anglais avaient pardonné à Duhamel et que tout serait bien fini, n'eût été « the arrogant pretensions, the insolent threats and the violent activities of the racial-mad party his dominant policies had evoked ». Whelan critiqua l'ACFEO qui s'était opposée en 1911 à la nomination de l'anglophone Hugh Gauthier. Whelan voulait diviser l'archidiocèse d'Ottawa afin que la partie ontarienne devienne anglaise, de même qu'il voulait séparer le conseil scolaire. L'ACFEO répondit par un long mémoire défendant le droit de Bégin d'intervenir puisque l'épiscopat ontarien ne faisait rien.

En fait, les relations entre catholiques français et anglais continuèrent de s'envenimer. À l'été de 1915, Fallon se plaignit par écrit à Bruchési de l'attaque scandaleuse de Bourassa contre Bourne lors du congrès eucharistique de 1910 à Montréal. L'évêque de London dénonçait aussi la campagne de calomnie menée contre lui. Dans une correspondance devenue publique, même Bruchési avait accusé Fallon d'avoir menti. Fallon critiqua Bruchési d'avoir participé, le 19 mai 1915, à une réunion où Bourassa accusait les évêques ontariens de ramper comme les évêques anglicans sous Henri VIII. En octobre, les évêques ontariens, réunis à Toronto, décidèrent de soumettre un mémoire à Rome. Ce serait la réponse irlandaise à la requête présentée à Benoît XV en juin 1915, document signé par 21 évêques et archevêques canadiens-français.

Dans une lettre du 8 septembre 1916 à l'épiscopat canadien (*Commisso divinitus*), publiée le 26 octobre, Benoît XV suppliait tout le monde de rétablir la concorde. Le pape reconnaissait le droit de faire enseigner le français et conseillait l'usage des deux langues partout où la chose était nécessaire. Par contre, le pape reconnaissait au gouvernement le droit d'exiger la con-

naissance de l'anglais. En 1917, Bégin, pour donner suite à la lettre du pape, offrit ses services pour tenter une réconciliation. On prépara un document que tous pourraient signer. Mais Fallon refusa de participer, disant que le Conseil privé avait déjà décidé de la question. Il s'en prit plutôt aux « clecs désobéissants » (dont plusieurs semblaient vivre dans son diocèse, à en juger par le nombre de procès que son clergé intenta à Rome contre lui). Fallon s'opposait à toute concession et accusait les Canadiens-Français d'être les persécuteurs des Irlandais et rejetait l'expansion du Québec en Ontario.

Le *Mémoire* de Fallon était un document confidentiel, mais quelqu'un en diffusa une copie. Latulippe ? Charlebois ? En janvier 1917, le document se trouvait dans tous les journaux. Il servit à démontrer clairement, et par écrit, que les évêques irlandais avaient contribué à la mise en place du Règlement XVII. Furieux de cette duplicité, le sénateur Landry refusa tout projet de rencontre avec les évêques, allant jusqu'à blâmer Gauthier qui se défilait, qui laissait faire son clergé (comme l'abbé O'Meara qui demanda aux tribunaux d'emprisonner Genest), qui n'avait rien fait pour les écoles fermées ni pour faire payer les institutrices sans salaires, souvent des religieuses. L'ACFEO publia alors une réponse où elle accusait Fallon d'être le principal agitateur racial. En juin 1917, une requête de 10.000 noms demandait que le siège archiépiscopal d'Ottawa fut confié à un évêque français, à défaut de quoi il faudrait diviser le diocèse.

Le 24 janvier 1917, les 12 évêques catholiques dont la totalité ou une partie des diocèses se trouvait en Ontario, se réunirent à Ottawa pour débattre de la question scolaire. Ils condamnèrent la désobéissance civile et demandèrent le respect de toutes les lois. En même temps, ils invitaient la majorité anglaise à montrer plus de sympathie pour les aspirations de la minorité en matière d'écoles bilingues. Notamment, ils voulaient un régime scolaire qui permettrait une connaissance raisonnable du français et « total fluency » en anglais, cette insistance sur l'anglais s'expliquant par le fait que huit des douze évêques étaient de langue anglaise. Une lettre pastorale fut lue le 4 février 1917 dans toutes les églises, signée par 11 membres de la

hiérarchie catholique canadienne (y compris Gauthier d'Ottawa, McNeil de Toronto, Spratt de Kingston, Belliveau de Saint-Boniface, Scollard de Sault-Sainte-Marie, Macdonell d'Alexandria, Fallon de London, O'Brien de Peterborough, Latulippe de Haileybury, Ryan de Pembroke et Charlebois, vicaire apostolique de Keewatin).

Bégin écrivit alors au pape, l'informant que Landry avait récusé le tribunal ecclésiastique proposé. Bégin demandait l'intervention du Saint-Siège qui répondit dans une lettre du 7 juin 1918 (*Letteris Apostolicis*). Cette deuxième lettre sur la question expliquait la position du Vatican que les Franco-Ontariens avaient le droit d'exiger des explications et de demander des changements à la législation scolaire. Mais en bons catholiques, ils devaient aussi rejeter la rébellion et toute action illicite ou violente. Le décret stipulait aussi qu'on ne devrait pas aller devant les tribunaux sans la permission de l'évêque. On encourageait les prêtres à utiliser les deux langues. Chaque camp trouva dans le décret une justification de sa cause. En fait, la lettre s'avérait plutôt favorable aux catholiques de langue anglaise puisqu'elle condamnait le refus collectif d'obéir à la loi. Le jour même de ce décret, le cardinal responsable demandait à Fallon de quitter son siège de London et de déménager, mais l'évêque refusa de quitter son diocèse.

C. L'enlèvement (1917-1927)

La Première Guerre mondiale (1914-1918) avait favorisé l'émergence politique du Canada comme pays indépendant. Mais le pays sortait très divisé de ce conflit à cause de la crise nationale provoquée en 1917 par le projet de conscription. Encore une fois, le Canada français, en bloc, s'était confronté au Canada anglais, en bloc. La « crise de la conscription » laissa de profondes cicatrices. Suprême ironie, le gouvernement de Borden forma en 1917 un « gouvernement d'union » auquel ne participaient pas les Canadiens-Français. Il consacrait la désunion du Canada. Dans l'agitation qui suivit la guerre, avec le retour des soldats, le chômage et les problèmes sociaux, une série de grèves, un mouvement parti de Winnipeg, fit trembler les pouvoirs

publics du Canada, inquiets par la menace bolchévique. Certains voyaient déjà le Canada déchiré par la révolution prolétarienne.

Le conflit autour de la conscription a un peu fait oublier la crise scolaire de l'Ontario. Toutefois, à la fin de février 1919, l'ACFEO tenait son cinquième congrès. La situation ne semblait guère s'améliorer dans les écoles, mais l'Association décidait de continuer la lutte contre le Règlement XVII. Durant l'année, surviendra le décès de Wilfrid Laurier, puis celui du sénateur Landry, président de l'ACFEO. En 1919, les Fermiers-Unis de l'Ontario chassaient les conservateurs du pouvoir. L'année suivante, c'est Borden qui quittait la scène politique. Puis, les libéraux reviennent au pouvoir à Ottawa sous la direction de Mackenzie King. Une nouvelle ère, avec de nouveaux joueurs, semblaient s'ouvrir.

Pour les Franco-Ontariens, la situation paraissait déconcertante. Les tribunaux avaient reconnu le droit de la province d'interdire l'enseignement en français. L'opinion publique, surtout canadienne-française, n'avait pas réussi à faire fléchir le gouvernement ontarien. Les querelles religieuses s'apaisaient, mais aucune solution ne semblait devoir venir. Le sénateur Belcourt fut élu à la présidence de l'ACFEO en 1919. Cet avocat, partisan de la diplomatie discrète, s'acharna à faire évoluer les opinions. Avec l'aide de quelques intellectuels canadiens-anglais, dont Charles B. Sissons, il chercha à changer le climat en Ontario.

1. L'Évolution de l'opinion canadienne-anglaise

Le Canada sortait très divisé de la crise de la conscription. Plusieurs intellectuels, inquiets d'une situation qui risquait de dégénérer en divisions permanentes, songeaient à faire des accommodements qui reconnaîtraient les droits du français au Canada. Durant les années 1920, le Canada franchit les dernières étapes qui l'ont conduit en 1931 au Statut de Westminster, c'est-à-dire à l'indépendance politique. La dépendance vis-à-vis de la Grande-Bretagne était une idée révolue et on assistait à la naissance d'un nationalisme canadien tiré directement de l'idéologie nationaliste canadienne-française,

En Ontario, où le Règlement XVII continuait, surtout à Ottawa, de pourrir, l'après-guerre a produit quelques ouvrages qui annonçaient une évolution. Ces livres, qui eurent un impact, traduisaient de nouvelles attitudes. Trois auteurs illustrent le mieux ces nouvelles attitudes : William Henry Moore (secrétaire général du *Canadian Northern*), A. Hawkes et Percival F. Morley. En novembre 1918 paraissait *The Clash - A Study in Nationalities*, par William Moore. Ce protestant demandait aux Anglo-Ontariens de donner aux Franco-Ontariens le traitement que les Québécois accordaient à leur minorité anglo-protestante. Il souhaitait l'harmonie des relations, plutôt que l'homogénéité. Arthur Hawkes, un journaliste, publia en 1919 *The Birthright*, un ouvrage qui allait dans le même sens que le livre de Moore. Percival Morley, en 1919, publiait, *Bridging the Chasm - A Study of the Ontario-Quebec Question*, où l'auteur plaidait pour le maintien du français en Ontario. Ces premiers signes traduisaient un changement d'attitude, une reconnaissance que le traitement des Franco-Ontariens n'était qu'un reflet du traitement infligé à tous les Canadiens-Français du Canada et aussi que les mauvaises relations ethniques franco-anglaises résultant de la Première Guerre mondiale, devaient être corrigées, y compris en Ontario. Durant la décennie suivante, plusieurs autres intellectuels ontariens prirent la parole en faveur d'une attitude plus tolérante. Ce fut notamment le cas de Charles B. Sissons, professeur de Victoria College, ou de Sir George W. Ross, ancien premier ministre de l'Ontario (1899-1905). Ce fut aussi le cas de Sir Richard W. Scott, un Irlandais catholique et de plusieurs intellectuels protestants qui condamnèrent le Règlement XVII, comme l'historien George M. Wrong, professeur d'histoire à l'université de Toronto, O.D. Skelton et autres.

Même le clergé catholiques de langue anglaise devenait plus souple. Lors d'une réunion à Québec, à la fin d'avril 1919, les évêques avaient convenu qu'il serait bon de séparer les élèves français des élèves anglais, en somme de fonctionner séparément comme on le faisait à Ottawa avant 1912. Mais le premier ministre Hearst, que Fallon avait menacé de tempête s'il céda un pouce, ne voulait pas entendre parler d'une séparation de la commission scolaire, ce qui reviendrait à créer une commis-

sion scolaire française. Les derniers accrochages eurent lieu en 1919, quand *Le Droit* critiqua l'évêque Scollard, accusé d'avoir fait des manoeuvres à Sturgeon-Falls en nommant un prêtre anglais dans une paroisse française. L'évêque fit lire en chaire une lettre qui dénonçait les calomnies du *Droit*, puis demanda à Gauthier d'exiger une rétractation. *Le Droit* refusa... et l'affaire aboutit chez le délégué apostolique. Scollard intenta une poursuite, puis *Le Droit* admit publiquement d'avoir manqué de respect. Mais Scollard voulait des excuses et une admission d'erreur. Le délégué obtient que *Le Droit* publie une rétractation complète et que Scollard retire sa poursuite. Puis l'évêque d'Alexandria meurt en 1920, ce qui pose la question de la succession. Rome nomma Félix Couturier, un dominicain de Grande-Bretagne d'origine française! Ce qui rétablit finalement le calme, ce fut le silence des plus bruyants extrémistes, comme le défunt curé Whelan à Ottawa. En plus, Rome avait imposé le silence à Fallon, pour le plus grand bien de toute la province. Leur silence permit un retour au calme.

En 1919, le gouvernement conservateur de Hearst fut battu aux élections par le parti des Fermiers-Unis. Le nouveau premier ministre, E.C. Drury, n'était pas lié directement aux politiques anciennes, mais il n'entreprit aucune mesure pour changer la politique scolaire des conservateurs. Toutefois, en 1921, le gouvernement publia une brochure, *Public Schools in the French-speaking Districts*. Ce document reconnaissait enfin que les Canadiens-Français se croyaient lésés dans leurs droits et indiquait que les Règlements XV (pris en 1890) et XVII (1912, puis 1913), se contredisaient. Ce document, qui appuyait la position de l'ACFEO, notait la difficulté de recruter des enseignants qualifiés pour les régions éloignées. Le document affirmait encore que la volonté des parents de faire apprendre le français à leurs enfants était naturel et juste, que la qualité d'une école dépendait de son enseignant et que les Canadiens-Français devraient obtenir des services d'aussi bonne qualité que les Canadiens-Anglais. La brochure concluait qu'en éducation, les résultats comptaient davantage que les méthodes et qu'il fallait laisser une mesure de liberté pour le développement de l'enfant et pour s'adapter au milieu où se donne l'enseignement. Le journal

orangiste *Sentinel* vit rouge, rappelant que le Règlement XVII était une querelle religieuse, que Londres avait tranché, que les Canadiens-Français finiraient par accepter le jugement, que les commissions scolaires avaient des droits, que « our French compatriots are seeking to bring the Educational system of Ontario under their control ».

La publication même de ce document laissait entrevoir, chez les gouvernements, une ouverture qu'on n'avait pas vue depuis une décennie. Le gouvernement Drury était plus ouvert aux Franco-Ontariens et certains de ses membres, comme Morrison, assura même une présence franco-ontarienne dans les rencontres agricoles. Mais le gouvernement de Drury ne voulait rien faire avant que la paix ne revienne entre les catholiques d'Ottawa. Le ministre de l'Éducation était Robert Henry Grant et il menaça de quitter le gouvernement si Drury retirait le Règlement XVII. Grant avait été élu dans un comté comprenant de nombreuses loges orangistes. Drury et le causus du parti craignaient les loges orangistes et la réaction du chef de l'Opposition conservatrice, Howard Ferguson. Drury opta donc pour l'inaction, à la grande exaspération de Belcourt.

Le président de l'ACFEO, Belcourt, dénonça le gouvernement pour une inaction qui lui coûta sans doute des votes chez les Franco-Ontariens. Aux élections de 1923, les Fermiers-Unis de E.C. Drury furent battus. Le gouvernement, pour ne pas déplaire aux orangistes, s'était aliéné et les catholiques et les Franco-Ontariens sans pour autant obtenir l'appui des orangistes aux élections de 1923. Charles B. Sissons, qui faisait partie de l'entourage de Drury, avait mécontenté les orangistes en 1923 lorsqu'il les avait dénoncés au congrès de l'Ontario Educational Association. L'Association avait néanmoins par vote repoussé l'idée d'enseigner en français ou d'accorder plus de fonds aux écoles séparées.

Sous la direction de Belcourt, l'ACFEO se transforma. Après le décès de Landry, Genest occupa temporairement la présidence, puis Belcourt le remplaça. Il fut reconduit en 1921 et restera plus d'une décennie à la tête de l'Association. Celle-ci manquait encore et toujours de fonds. L'ACFEO était à bout de

ressources. En 1921, elle montrait son bilan à la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, dans l'espoir de quelques secours. L'ACFEO avait soutenu 200 procès et dépensé 53 000 \$ en recours judiciaires et pour des services juridiques. *Le Droit*, qui connut même une grève en 1921, était menacé de fermeture bientôt à moins d'une aide qu'il espérait obtenir de la province de Québec. Le journal avait un besoin immédiat de 2 000 \$ et de 10 000 \$ à moyen terme. La Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal organisa un comité pour recueillir d'urgence les 2 000 \$ demandés par le père Charles. Le comité, présidé par Lagacé, approcha divers regroupements. La Société put envoyer 800 \$, et plus tard un autre 237 \$.

2. Le début de la fin

Dans les années qui ont précédé le retrait du Règlement XVII, un travail préparatoire important fut effectué par un organisme appelé la *Unity League*. Fondée en 1921, elle visait la promotion de la *bonne entente* entre les deux principaux groupes linguistiques du Canada, les Canadiens-Français et les Canadiens-Anglais. Ses activités consistaient à organiser des conférences, à publier des brochures. La Ligue se porta à la défense des Franco-Ontariens et, reprenant leurs arguments, défendit le droit à l'enseignement en français. Ils demandaient pour les Franco-Ontariens la jouissance des mêmes droits que les Anglo-Québécois. En 1923, l'ACFEO exprima officiellement sa reconnaissance à la Ligue. Elle regroupait des professeurs d'universités, des députés, des avocats, des médecins, des journalistes et des hommes d'affaires.

Un des membres les plus dévoués de la *League* fut James L. Hughes (1846-1935), enseignant, inspecteur des écoles publiques à Toronto pendant quarante ans, innovateur qui avait introduit les jardins d'enfance et l'éducation technique, poète plusieurs fois publié, auteur d'ouvrages pédagogiques, ancien grand-maître de la Loge Orangiste. Mais il en était venu à la conclusion que le Règlement XVII nuisait à l'unité nationale. En 1922, la *Unity League* lui avait demandé de faire l'inspection des écoles bilingues d'Ottawa. Plus tard, il visita aussi les écoles de de Bourget et de Clarence-Creek. Dans son rapport, Hughes

affirmait que les élèves parlaient bien l'anglais, compte tenu du fait qu'ils vivaient dans des quartiers français. Selon lui, ces écoles se plaçaient au même niveau que les meilleures écoles de district ailleurs en Ontario. L'appui de Hughes fut d'un secours important. Hughes était très présent dans la presse, préconisant une politique d'assouplissement. De retour à Toronto en mai 1923, Hughes prononça au Musée Victoria une conférence où il dénonça l'injustice du gouvernement de l'Ontario envers les Canadiens-Français, une mesure qui en plus nuisait à l'unité nationale du Canada.

Un autre regroupement oeuvrait dans le même sens, le mouvement de la *Bonne Entente*, un terme qui à l'époque n'évoquait pas l'idée de trahison culturelle qu'il a acquis dans plusieurs milieux nationalistes. Il réunissait des gens d'affaires et des personnes influentes. Par exemple, le 12 mars 1923, le groupe invitait à Toronto une centaine d'hommes d'affaires de Montréal et de la province de Québec. Le lieutenant-gouverneur de la province était le président de la réunion. Toutefois, le juge P.A. Choquette avait refusé de participer et fait connaître par écrit le motif de son absence. Il lui semblait que l'idée de *bonne entente* restait difficile à atteindre tant que la minorité française de l'Ontario resterait privée de ses droits scolaires. Il demandait pourquoi le gouvernement de l'Ontario ne suivait pas l'exemple du Québec dans le traitement de sa minorité linguistique. Néanmoins, un train spécial, parti de Montréal, se rendit à Toronto et la réunion eut lieu.

À Ottawa, c'est le Canadian Club qui convoqua une rencontre où le conférencier était William Moore. Même dans les milieux d'éducation, certains commençaient à douter de l'évaluation qui, sous le couvert de « l'inefficacité », avait servi de prétexte à l'abolition de l'enseignement en français. En fait, des douzaines d'écoles, toutes celles d'Ottawa et plusieurs dans Russell et Prescott, continuaient d'enseigner en français, avec des moyens réduits. Le problème des enseignants était pédagogique et plusieurs pensaient que la solution devait aussi être pédagogique.

Depuis le XIX^e siècle, un des griefs fréquents faits à l'enseignement en français, c'était la qualité inférieure des enseignants. Après 1899, le gouvernement avait mis sur pied des *écoles modèles* de langue française pour donner des certificats. De plus en plus d'enseignants avaient reçu des certificats, au moins de troisième et deuxième classe. Mais il fallait, pour obtenir un brevet de *première classe*, un séjour dans une école normale et il n'en existait aucune fonctionnant en français, ni à Toronto, ni à Ottawa. Le Premier Congrès de la langue française, en 1912, avait émis le voeu que l'université d'Ottawa ouvre une faculté d'éducation.

Or le Règlement XVII interdisait l'enseignement en français et il pouvait paraître provocateur d'ouvrir une école normale française alors que le gouvernement interdisait l'enseignement en français. En 1920, l'ACFEO avait demandé à l'université d'Ottawa d'ouvrir une École normale, mais le gouvernement Drury avait alors refusé son accord. Au début de 1923, des bruits circulèrent que l'université d'Ottawa ouvrirait, à ses propres risques et périls, une école de pédagogie pour la formation du personnel destiné à enseigner dans les écoles bilingues de la province.

Il existait une entente officieuse entre l'Université d'Ottawa et l'ACFEO. Dirigée par l'oblat René Lamoureux, assisté du père A. Lajeunesse, d'Aurélien Bélanger et de Louis Charbonneau, l'école ouvrait en 1923. Par conséquent, les cinq *écoles modèles* (Sandwich, Sturgeon-Falls, Embrun, Vankleek-Hill et Ottawa) fermèrent leur portes. En 1925-1926, ces écoles accueillaien respectivement 49, 158, 109, 22 et 41 élèves. À Sturgeon-Falls, le directeur était J.M. Kaine (aidé de Soeur Gabriel et de Mlle M.O. Cleland), à Embrun le directeur était J. Bécharde (aidé de Mlle A. Fortier et de C.M. Blanchard), à Vankleek-Hill, John Hartley était directeur (aidé de Robert Gauthier), à Sandwich, D.M. Eagle dirigeait (aidé de A.J. Bénéteau et d'Albina Sabourin). Désormais, seule l'École normale d'Ottawa formerait les institutrices et instituteurs de l'Ontario français, situation qui durera quarante ans, jusqu'à la fondation de l'école normale de Sudbury.

Le gouvernement acceptait l'ouverture de l'école, mais se réservait le droit de nommer les professeurs, après entente avec

l'université. En juin 1924, les quinze premiers diplômés complétaient leurs études pédagogiques, le nombre étant une vingtaine en 1927.

L'ACFEO se réunit à Ottawa en avril 1923. Lors de ce congrès, l'honorable Rodolphe Lemieux évoqua l'évolution vers des sentiments plus éclairés dans la population. Il notait la volonté d'accommodements entre les élites française et anglaise du pays. C'est aussi le moment où l'abbé Lionel Groulx, sous le nom de plume d'Alonié de Lestres, publiait *L'Appel de la race* (1922) un roman dont la trame semblait refléter la situation du président de l'ACFEO, Belcourt, marié à une Canadienne-Anglaise. Cette publication provoqua de fortes réactions, tant défavorables que favorables.

Quant à l'ACFEO, elle était toujours à bout de souffle. Elle demanda encore une fois de l'aide à la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal qui lui accorda en 1925 un autre 500 \$.

3. Le dénouement de la crise (1923-1927)

Le climat de confrontation disparaissait. Beaucoup des premiers acteurs avait quitté la scène. L'archevêque Gauthier, décédé, avait été remplacé par J.-M. Émard, un Canadien-Français, en 1923. La même année, les Fermiers-Unis avaient été battus par les conservateurs. Le chef des conservateurs était cet ancien ultra-protestant, Howard Ferguson, vieux routier des luttes contre les écoles françaises. Devenu premier ministre, il manifesta une modération inattendue.

Aux élections de 1923, les conservateurs, sous Howard Ferguson, remportèrent la victoire. La députation ne comprenait qu'un seul Franco-Ontarien, non ministrable. Des conservateurs du Québec et Arthur Meighen, chef des conservateurs fédéraux, pressaient Ferguson d'inclure un Franco-Ontarien dans son cabinet. On parla même de l'éventualité de libérer un siège pour faire place à un Franco-Ontarien apte à siéger au cabinet. Dans la députation libérale, toutefois, se trouvait l'ancien inspecteur Aurélien Bélanger qui, au cours des années suivantes, posa beaucoup de questions au gouvernement au sujet des écoles françaises, de l'École normale d'Ottawa, des inspecteurs.

Au moment même où des accommodements semblaient possibles, où l'épiscopat irlandais semblait disposé à laisser une place au français, un nouvel incident se produisit à Pembroke. Cette ville s'était développée au siècle dernier, à partir de l'industrie du bois, puis s'était industrialisée à la fin du siècle. En 1898, Rome y avait érigé un diocèse (le vicariat apostolique date de 1882), dirigé par l'évêque L.-Z. Lorrain. Dans les années 1920, la commission scolaire avait embauché une jeune institutrice, Jeanne Lajoie. Mais après des hésitations entre une religieuse et la jeune Franco-Ontarienne, la commission scolaire avait fini par lui préférer la religieuse anglaise. Le Cercle Lorrain, dirigé par Alfred Longpré, mena une lutte de trois ans pour obtenir un enseignement en français. L'évêque irlandais appuyait la commission scolaire, menaçant d'excommunication ceux qui cesseraient de verser leurs taxes au système des écoles séparées. Les Canadiens-Français avaient fini pour ouvrir une *école libre*, appelée école Jeanne-d'Arc, où enseignait Jeanne Lajoie qui devint une héroïne populaire, très admirée dans la presse sous le terme de « pucelle de Pembroke ». Quand l'école libre avait ouvert ses portes, le curé avait refusé de bénir les lieux. Longpré s'était donc rendu à Québec, avait prélevé de la terre sur les Plaines d'Abraham, l'avait fait bénir par le cardinal Bégin et était revenu étendre ce sol béni sur le terrain de l'école Jeanne-d'Arc. Finalement, le problème fut résolu en 1927, quand la commission scolaire accepta une école avec un enseignement en français. Entre-temps, l'école libre était devenue un dernier champ de bataille pour l'ACFEO qui y mena la dernière bataille de la guerre contre le Règlement XVII. Maladive, Jeanne Lajoie (1899-1930) se rendit à Montréal où elle mourut en 1930. Symbole de défi à l'autorité scolaire et ecclésiastique, elle incarna la résistance franco-ontarienne au Règlement XVII. Son souvenir est resté très vif dans la mémoire populaire, figure de martyre de la cause franco-ontarienne, inspirant plusieurs écrits.

Le premier ministre Ferguson, à la recherche d'alliés contre le gouvernement fédéral de Mackenzie King, souhaitait nouer des liens avec le premier ministre de la province de Québec, Louis-A. Taschereau. On parlait en 1925 d'un axe Ferguson-Taschereau contre l'ennemi commun, le gouvernement fédéral. La collabora-

tion devait d'abord porter sur l'exploitation de l'électricité. Mais le Règlement XVII restait un obstacle à la coopération entre les deux provinces. Pire encore, certains nationalistes, au Québec, parlaient en 1925 de lancer une campagne de boycott des produits ontariens, grâce aux efforts d'Armand Lavergne et de Omer Héroux.

À l'Assemblée législative, le député libéral Aurélien Bélanger (1878-1953) talonnait le gouvernement sur la question scolaire. Dès la session de 1924 de l'Assemblée législative, le député Aurélien Bélanger avait réclamé un traitement plus équitable en faveur des écoles bilingues. A la suite de ce discours, le ministre de l'Éducation, Howard Ferguson, avait promis qu'une enquête serait faite. Louis Côté était un avocat d'Ottawa et un membre du parti conservateur. En 1924, il avait montré à Meighen puis soumis un projet d'amendement au Règlement XVII. Ce modeste projet maintenait l'obligation d'étudier l'anglais et le double inspectorat, mais permettait l'enseignement en français dans les deux premières années pour tous. Ferguson demanda à rencontrer Belcourt, président de l'ACFEO. Belcourt joua la carte politique, en rappelant à Ferguson et aux autres conservateurs qu'ils n'avanceraient jamais au Québec s'ils ne réglèrent pas d'abord la question du Règlement XVII.

En 1925, Aurélien Bélanger prononça à l'Assemblée un important discours. Pendant deux heures, le vendredi 3 avril 1925, puis pendant un autre quatre heures le lundi 6 avril 1925, Bélanger se présenta comme le promoteur de l'*unité nationale*. Il dit que le bien du pays dépendait de la coopération, qu'on devait mettre fin à la mésentente qui empoisonne les relations entre les deux groupes linguistiques du pays. Il cita l'échec des expériences des écoles bilingues dans d'autres pays. Il demanda qu'on s'interroge sur ce qui serait le mieux pour l'avenir. Il reconnaissait qu'il y avait parmi les Franco-Ontariens des agitateurs, mais dans l'empire britannique, aucune liberté ne fut conquise sans l'aide des agitateurs. A la fin de son discours, les deux côtés de la Chambre l'applaudirent, il reçut même une poignée de main du premier ministre Ferguson.

En avril 1925, Ferguson déclara qu'il n'était pas lié au Règlement XVII, qui pouvait donc être changé si cela s'avérait nécessaire. Il promit une enquête complète sur la question des écoles françaises. En fait, le gouvernement commençait à se soucier des conséquences éventuelles d'un boycott commercial annoncé contre les produits ontariens. À l'automne, le gouvernement de Howard Ferguson donna suite à sa promesse. Le 21 octobre 1924, le ministre de l'éducation nomma F.W. Merchant, directeur en chef de l'éducation, à la présidence d'une commission d'enquête sur les écoles fréquentées par les élèves parlant le français. Outre Merchant, auteur en 1912 du fameux *Rapport Merchant*, le juge Scott, un orangiste très connu de la région de Perth, et Louis Côté, avocat d'Ottawa. La commission avait deux secrétaires, W.J. Karr (directeur de l'organisation des écoles rurales, au ministère de l'Éducation) et A. J. Bénéteau (French Master of the English-French Training School, Sandwich).

Leur mandat était de vérifier « the general efficiency » des écoles anglaises-françaises, de mesurer l'efficacité du Règlement XVII « in securing for all pupils a practical working knowledge of English without interfering with adequate instruction in French », de proposer des moyens d'améliorer l'enseignement dans ces écoles, d'articuler un plan pour une meilleure formation des enseignants. Les travaux de la commission commencèrent le 11 novembre 1925, mais elle n'avait pas d'échéancier précis pour la remise de son rapport. Il y avait en Ontario environ 1000 classes où le français s'enseignait comme matière et elles furent presque toutes visitées (on pouvait en examiner de deux à quatre par jour au dire du gouvernement en 1926). La commission prit deux ans et visita un total de 330 écoles comprenant 843 classes.

À cause de l'alliance avec Taschereau, Ferguson courtisait la population québécoise, publiant même dans *La Presse*, en mars 1927, un « message fraternel ». *La Presse* et *Le Devoir* virent une ouverture, une brèche dans le mur d'hostilité de l'Ontario anglo-protestant. Mais d'autres, comme *Le Droit*, répliquèrent que les excursions au Québec, les belles paroles et la distribution de crème glacée ne suffiraient pas. Le bruit courait aussi que Ferguson songeait à la politique fédérale, puisque

Meighen avait quitté la direction du parti conservateur. Même Belcourt ne croyait pas que Ferguson, cet ultra-protestant depuis si longtemps hostile aux écoles françaises, retirerait le Règlement XVII. Pourtant.

Le rapport de la commission Merchant-Scott-Côté fut rendu public en septembre 1927. Dès le 21 septembre, Ferguson annonça que le gouvernement accepterait les recommandations du Rapport. Une proclamation faite le 29 septembre mettait en application les recommandations du *Rapport*. Ferguson affirma que la politique adoptée il y a quinze ans n'avait pas fonctionné et souhaitait que le public accepte les recommandations du *Rapport*. Le 5 octobre 1927, l'ACFEO publiait un manifeste adressé aux Franco-Ontariens leur demandant d'accueillir avec bienveillance les réformes du rapport Merchant. Le 8 octobre 1927, la Commission scolaire d'Ottawa adoptait une résolution pour rentrer dans le rang et offrant sa coopération.

Partout au pays, la réforme de Ferguson reçut des applaudissements. En novembre 1927, Ferguson se présenta même à une réunion de la Grande Loge de l'Ontario Ouest. Le premier ministre convainquit même les orangistes de faire un essai de cinq ans de la nouvelle politique. Aux élections de 1929, les orangistes organisèrent une English Language School League pour s'opposer aux écoles françaises, mais ils échouèrent complètement. La question des écoles primaires françaises semblait réglée.

Le gouvernement avait déjà nommé six inspecteurs des écoles bilingues de la province. Il reconnaissait l'École de pédagogie d'Ottawa. Le gouvernement nomma A.J. Bénéteau, professeur de français à l'école modèle de Sandwich et secrétaire de la commission Merchant-Scott-Côté, responsable de l'enseignement en français. Depuis cette date, il a toujours existé un fonctionnaire responsable de l'enseignement en français au ministère de l'Éducation.

L'ACFEO contenait à peine sa satisfaction. Les écoles françaises étaient reconnues, la population canadienne-française contrôlait la formation des enseignants. Chose encore

plus incroyable, le clergé irlandais avait donné son aval (l'archevêque Neil McNeil avait déjà assuré son appui), pour que tous travaillent ensemble à augmenter les subventions aux écoles séparées. En 1910, l'avènement de l'ACFEO avait mis un terme à un projet d'augmenter les subventions au séparé. En somme, après 17 ans, ce combat pouvait reprendre. Il allait devenir dans les années 1930, une des principales revendications de l'ACFEO.

Dans le *Report of the Minister of Education Province of Ontario for the year 1927*, le ministre de l'éducation écrivait, dans une partie de son rapport intitulé « Language of Instruction in Schools » que le *rapport unanime* du comité Merchant-Scott-Côté « was widely circulated and met with general approval ». Au terme de ce rapport, on avait conclu que les méthodes utilisées depuis plus de quarante ans ne suffisaient pas et que par conséquent « more reliance must be placed upon sympathetic and helpful advice and supervision and efficient teaching rather than upon some general rules which do not, and cannot, provide for the great variety of conditions that exist. It was, therefore, resolved to restore the old classification of elementary schools which had been in force in the Province for generations, that is, Public Schools and Separate Schools, and to cease regarding a certain number of them as entitled to a classification by themselves based on language distinction ». Le ministère permettait donc à ses inspecteurs de juger, cas par cas et selon les circonstances, et de consulter avec le comité du département (composé du Directeur de l'éducation anglais, du Directeur de l'éducation française, de l'Inspecteur en chef de la province et de l'inspecteur local), sous l'autorité du ministre de l'éducation.

Le ministre terminait son paragraphe ainsi : « It is my intention to keep in close touch with the inspection and supervision of these schools, so as to make sure that the proper policy is being pursued in each case, and that with the willing cooperation of both English and French-speaking people, the official language of the Province will be properly taught » (*Report for 1927*).

Le nouveau régime entra en vigueur le 1^{er} novembre 1927.

CONCLUSION

Aujourd'hui, le Règlement a deux histoires. La première s'attache à étudier les faits survenus entre 1912 et 1927; l'autre cherche la signification de ces événements pour la communauté franco-ontarienne. Dans l'histoire de l'Ontario en général, l'événement semble secondaire.

Le Règlement XVII trouve son explication principale dans l'histoire du développement du système scolaire ontarien. L'amélioration du système passait par l'uniformisation. Les deux grands obstacles à l'avènement d'un système unique furent toujours le système des écoles séparées et le système des écoles françaises. Souvent attaquées, les écoles séparées ne furent jamais l'objet d'une suppression à cause des garanties constitutionnelles qui les protégeaient, même si ces lois ne garantissaient pas l'équité du financement. Quant aux écoles françaises, elles ne possédaient pas de garanties. La communauté canadienne-française de l'Ontario, malgré son militantisme, était faible politiquement et économiquement.

Les épisodes scolaires franco-ontariens font partie de l'histoire du Canada français. Surtout durant les années 1912-1917, un important appui à la communauté canadienne-française de l'Ontario est parvenu du Québec, d'abord de son clergé et de sa presse, aussi de ses politiciens. Mais l'appui le plus constant est venu de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal qui fut très active dans l'appui qu'elle donna à l'ACFEO. Le Règlement XVII représente une des crises scolaires qui jalonnent l'histoire du Canada français. C'est en partie par souci de s'allier au Québec contre Ottawa que Ferguson voulut tisser des liens avec la province voisine, ce qui favorisa la recherche d'une solution à la crise du Règlement XVII.

Comment un ultra-protestant comme Ferguson, grand promoteur de l'abolition du français, put-il, une fois devenu premier ministre de l'Ontario, abandonner le Règlement XVII ? La réponse

se trouve sans doute dans la dynamique canadienne. Fortement ébranlé par la crise de la conscription, le Canada cherchait des accommodements qui permettraient aux deux peuples fondateurs de la Confédération, le Canada français et le Canada anglais, de trouver une place acceptable. Cette volonté explique les mouvements de réconciliation qui se développent durant les années 1920. Des facteurs nationaux, en somme, déterminent cette évolution.

Était-ce un conflit ethnique ? social ? religieux ? Pour certains, la division fondamentale et déterminante dans une société, ce sont les divisions de classe, notamment la différence entre les propriétaires et les ouvriers. Pour d'autres, la différence entre les hommes et les femmes conditionne toutes les relations humaines. Selon d'autres, les distinctions religieuses, qui impliquent la vie éternelle, font que le partage entre les groupes religieux est le plus significatif de tous. D'autres encore voient dans l'appartenance ethnique la définition fondamentale de l'être humain. On peut choisir son camp, voir des exploités partout, et s'imaginer enfin que les trois quarts de l'humanité se trompent. Par contre, on peut aussi penser que selon le lieu, le temps ou les circonstances, l'une ou l'autre interprétation soit juste. Car dans les complexes relations humaines et sociales, il est possible d'avoir plusieurs appartenances simultanées. Selon le lieu et le moment, c'est un aspect spécifique de la vie humaine qui semblera prendre le dessus. Il serait en tout cas simpliste de réduire un phénomène social complexe à une seule dimension. Ainsi, il est permis de penser que le Règlement XVII fut à *la fois* un conflit ethnique, religieux, politique et scolaire.

La fin du Règlement XVII ne mettait fin qu'à une crise scolaire. Il faudra attendre encore quarante ans pour que le gouvernement de l'Ontario accepte de financer l'enseignement secondaire français. C'est assez dire que la victoire de 1927 n'était finalement qu'un pas dans le développement de la communauté française en Ontario.

Pour la communauté canadienne-française de l'Ontario, les événements réussirent à galvaniser les énergies, à asseoir la crédibilité de l'ACFEO, devenu pendant deux décennies le fer de

lance de la lutte pour la survivance, à favoriser la création d'un journal, l'ouverture d'une école normale et la création d'un réseau politique franco-ontarien. La création, à Ottawa même, de l'Ordre de Jacques-Cartier, en 1926, se situe dans le prolongement de ces luttes. En somme, le Règlement a forcé la communauté à s'organiser pour se défendre. Désormais, l'ACFEO se constitua en principal porte-parole de la communauté franco-ontarienne, surtout dans ses revendications scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- AREND, Sylvie. « Les élites ontariennes et le Règlement 17 : analyse comparative et implications pour l'avenir ». Dans *La culture franco-ontarienne : traditions et réalités nouvelles. Franco-Ontarian culture : traditions and new perspectives. Actes du colloque/Conference proceedings 28, 29 octobre - october 1982* ([Toronto], Collège Glendon (York University), [1982], xv-79.), p. 1-22.
- ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE D'ÉDUCATION D'ONTARIO. *Congrès d'éducation des Canadiens-Français d'Ontario 1910. Rapport officiel des séances tenues à Ottawa, du 18 au 20 janvier 1910 (Questions d'éducation et d'intérêt général)*. Ottawa, Association canadienne-française d'éducation [d'Ontario], 1910, 363p.
- ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE D'ÉDUCATION D'ONTARIO. *Écoles bilingues d'Ontario. Étude du Rapport du Dr Merchant*. Ottawa, Compagnie d'Imprimerie d'Ottawa, 1912, 59p. [Cette brochure parut aussi en anglais.]
- ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE D'ÉDUCATION D'ONTARIO. *Congrès de février 1919. Allocution du président, discours de nos Seigneurs Béliveau et Latulipe, lettre de sa Grandeur Mgr Charlebois*. Ottawa, Le Droit, 1919, 20p.
- ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE D'ÉDUCATION D'ONTARIO. *Manifeste de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario aux Franco-Ontariens*. [Ottawa, 1927], 4p.
- ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE D'ÉDUCATION D'ONTARIO. *Programme d'enseignement bilingue* [Ottawa], 1925, 48p. « Au tableau d'honneur ». Dans *Almanach de la langue française 2*, 1917, p. 38-39. [Liste des commissions scolaires de la province de Québec qui ont souscrit au fonds pour les écoles bilingues de l'Ontario, avec les sommes versées par chacune.]

- BARBER, Marilyn. « The Ontario Bilingual Schools Issue : sources of conflict ». Dans *Canadian Historical Review* 47(3), septembre 1966, p. 227-248. Aussi dans *Minorities, Schools, and Politics* (Toronto, University of Toronto Press, 1969, 111p.), p. 63-84.
- BEAULNE, François. *Le Processus d'extinction du Règlement XVII en Ontario*. Thèse M.A., Université d'Ottawa, 1970, 275p.
- BEGLEY, Michael. *Le Règlement XVII. Étude d'une crise*. [Ottawa], Association des enseignants franco-ontariens, 1979, 41p.
- BELCOURT, Napoléon A. *Regulation 17 ultra vires. Argument of Hon. N.A. Belcourt before the Supreme Court of Ontario, November 2nd 1924*. [Ottawa], Imprimerie du Droit, [1914], 18p. [Pour démontrer que l'article 93 comprend aussi les droits linguistiques.]
- BELCOURT, Napoléon A. *French in Ontario. Reproduced from the University Magazine December 1912*. Ottawa, Imprimerie du « Droit », 1915, 9p.
- BELCOURT, Napoléon A. *Bilingualism. Address delivered before the Quebec Canadian Club at Quebec, Tuesday, March 28th 1916*. Québec, Telegraph Printing, 1916, 16p. [Le texte de la conférence a aussi paru, séparément, dans une autre brochure : *Address delivered before the Quebec Canadian Club at Quebec Tuesday, March 28th; 1916 by The Honorable N.A. Belcourt, K.C., P.C. Bi-Linguism*, s.l., s.n., s.d., 15p.]
- BELCOURT, N.A. *Canada, a Bilingual Nation ? Address delivered at the Christian Students Movement Conference Held in the Convocation Hall, Toronto University, December 29th, 1922*. [s.l., s.n., s.d.], 9p.
- BELCOURT, N. A. *National Unity. Report of a lecture delivered before the literary and athletic society of the University of Toronto, January 9th, 1923*. [s.l., s.n., s.d.], 7p.
- BRAULT, Lucien. « La crise scolaire ontarienne ». Dans *L'École ontarienne* 18(5), juin 1962, p. 3-10 et 19(1), septembre-octobre 1962, p. 36-42.
- CECILLON, Jack. « Turbulent Times in the Diocese of London : Bishop Fallon and the French-Language Controversy, 1910-[19]18 ». Dans *Ontario History* 87(4), décembre 1995, p.369-395.
- CHARBONNEAU, Arthur. *L'Imbroglia scolaire. Discours prononcé au Monument National, le 24 octobre 1915*. Ottawa, Le Droit, 1915, 36p.

- CHARRON, Alphonse-T. *La Langue française et les petits Canadiens français de l'Ontario. Étude lue en séance publique de la Société du Parler français au Canada, à l'Université Laval (Québec), le 4 février 1914.* Québec, L'Action sociale, « Publications de l'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario », [1914], 29p.
- CHOQUETTE, Robert. *Langue et religion. Histoire des conflits anglo-français en Ontario.* Avant-propos de Mason Wade. Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1977, 268p. [Le volume parut d'abord en anglais : *Language and Religion. A History of English-French Conflict in Ontario* (Ottawa, University of Ottawa Press, « Cahiers d'histoire de l'Université d'Ottawa » 5, 1975, xiv-264p.)]
- CHOQUETTE, Robert. « Facteurs linguistiques et ethniques dans les rapports entre Canadiens-irlandais et Canadiens-français ». Dans *Studies in Religion/ Sciences religieuses* 2(4), 1973, p. 303-314.
- CHOQUETTE, Robert. « Linguistic and Ethnic Factors in the French-Irish Catholic Relations in Ontario ». Dans *Study Sessions. Canadian Catholic Historical Association* 39, 1972, p. 35-43.
- CLOUTIER, Edmond. *Quinze années de lutte, 1910-1925. Catéchisme de la question scolaire ontarienne.* [Ottawa, 1925 ?], 73p. Polycopié.
- [COMITÉ DE THÉOLOGIENS]. *La crise scolaire dans l'Ontario. Travail d'un comité de théologiens de haute autorité sur les écoles bilingues.* s.l. [1914], 14p.
- Commission on the Public Schools in Ontario in Which the French Language is Taught. Toronto, 1889.
- DIONNE, René. « 1910. Une première prise de parole collective de l'Ontario français ». Dans *Cahiers Charlevoix* 1, 1995, p. 15-124.
- FARRELL, J.K.A. « Michael Fallon, Bishop of London, Ontario, Canada (1909-1931) : the Man and his controversies ». Dans *Canadian Catholic Historical Association. Report* 29, 1968, p. 57-72.
- FOISY, J.-Albert. *La Langue maternelle.* Montréal, Bibliothèque de l'Action française, 1922, 32p. [Pour rester catholique, il faut rester français.]
- French Schools in County of Simcoe. Papers and Correspondance respecting French Schools laid ont the Table by Command of His Honour, the Lieutenant-Governor.* Toronto, 4th Session, 6th Legislature, 53 Vict. No. 53, 6 March 1890, 29p.

- GAFFIELD, Chad. *Language, schooling, and cultural conflict. The origins of the French-language controversy in Ontario*. Montréal, McGill-Queen's University Press, [c1987], xviii-249p.
- GERVAIS, Gaétan. « L'Ontario français, 1821-1910 ». Dans Comelius Jaenen (s.d.), *Les Franco-Ontariens* ([Ottawa], Ontario Historical Studies Series/ Presses de l'Université d'Ottawa, [c1993], viii-443p.), p. 49-124.
- GRANGER, Pierre. *Aux Canadiens-Français d'Ontario. Raisons d'espérer*. Saint-Hyacinthe, Le Rosaire, 1915, 22p. [« Conférence prononcée à Ottawa, le 10 Déc., au profit des écoles bilingues, dans la salle du Couvent de la rue Rideau ». « (Cette brochure est mise en vente au profit des écoles bilingues, à 10 sous l'exemplaire) ».]
- HOPKINS, J. Castell. *The Canadian Annual Review of Public Affairs*. Toronto, Annual Review Publishing Company, 1905-1930.
- HUGHES, James L. *The teaching of English in the English-French schools of Ottawa. Report of inspection*. [Toronto], University League of Ontario, [1923], [8]p.
- HUGHES, James L., C.B. SISSONS, M.H. STAPLES et Aurélien BÉLANGER. *A principle of Education vindicated. Reports on the teaching of English-French schools of Ottawa and of the rural localities in Ontario. Issued by the RCSS Baord of the city of Ottawa, February, 1924*. Ottawa, Roman Catholic Separate School Board, 1924, 28p. [Repris : Toronto, Ontario Unity League, 1924, 38p.]
- HUMPHRIES, Charles W. « *Honest Enough to Be Bold* ». *The Life and Times of Sir James Pliny Whitney*. Toronto, University of Toronto Press/Ontario Historical Studies Series, 1985, xii-[xiv]-276p.
- JOHNSTON, Charles M. *E.E. Drury : Agrarian Idealist*. Toronto of University Press/ Ontario Historical Studies Series, 1986, xii-299p.
- LALONDE, André. *Le Règlement XVII et ses répercussions sur le Nouvel-Ontario*. Préface de Guy Courteau. Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, « Documents historiques » 46-47, 1965, 71p.
- LANDRY, P. *Question scolaire de l'Ontario. Le désaveu*. Québec, Dussault et Proulx, 1916, 34p.
- LANDRY, Philippe. *Mémoire sur la difficulté scolaire de l'Ontario*. [Ottawa, Association canadienne-française d'éducation d'Ontario], 1915, 38p.

- LANDRY, Philippe. *La Question scolaire de l'Ontario. Le désaveu. 1^o Requête de l'Épiscopat. 2^o Réponse au Rapport du Ministre de la Justice. 3^o Réponse au Mémoire du Ministre des Postes. 4^o Lettre au Premier Ministre du Canada.* Québec, Dussault et Proulx, 1916, 34p.
- [LANDRY, Philippe]. « Lettre de M. Landry à Mgr L'Archevêque d'Ottawa » [« Partie documentaire »]. Dans *Action française* 1(7), juillet 1917, p. 211-224.
- LÉGALITÉ, C. de la. *The juridical and pedagogical position of English-French schools in Ontario.* Ottawa, Imprimerie « Le Droit », 1915, 40p.
- LONGPRÉ, Alfred. *L'Éveil de la race. Un épisode de la résistance franco-ontarienne (Pembroke, 1923-1927).* Préface de Victor Barrette. Ottawa, Éditions du Droit, [1930], 63p.
- [LONGPRÉ, Alfred]. *Les Garanties du français et le Règlement XVII. Dialogue entre Nicolas Longtin, maître d'école et Louis Bérubé, ouvrier. La scène se passe dans l'Ontario en mars 1927.* Montréal, Le Devoir, 1927, 64p.
- Manifeste de l'Association canadienne-française d'Éducation d'Ontario aux Franco-Ontariens.* [Ottawa, 24 septembre 1927], 4p.
- MARION, Marie-Albert. *Le Problème scolaire. Étudié dans ses principes.* Ottawa, Imprimerie de l'Ottawa Printing Co., 1920, 325p.
- [MERCHANT, F.W.]. *Report on the condition of English-French Schools in the Province of Ontario by W.W. Merchant.* Toronto, King's Printer, 1912, 81p.
- MOORE, W.H. *Le Choc. Etude des nationalités.* Montréal, Beauchemin, 1920, 469p. [*The Clash. A Study of nationalities* (Toronto, J.M. Dent & Sons, 1918, xxiii-333p.).]
- MORLEY, J.P. *Bridging the chasm : a study of the Ontario Quebec question.* Toronto, Dent, 1919, 182p.
- OLIVER, Peter. *G. Howard Ferguson. Ontario Tory.* Toronto, University of Toronto Press/ Ontario Historical Studies Series, 1977, xv-501p.
- OLIVER, Peter. « The Resolution of the Ontario Bilingual Schools Crisis, 1919-1929 ». Dans *Journal of Canadian Studies/ Revue d'études canadiennes* 7(1), février 1972, p. 22-45. Aussi dans Micheal J. Piva, *A History of Ontario : Selected Readings* (Mississauga, Copp Clark Pitman, 1988), p. ...

- Papers and correspondence respecting French schools laid on the table by command of His Honour the Lieutenant Governor. Provincial Secretary's Office. Toronto 6th March, 1890. Toronto, [1890], 29p. « La Prière des petits Franco-Ontariens ». Dans *Almanach de la langue française* 1, 1916, p. 109. [Texte d'une prière appartenant à l'évêque Anicet Latulipe que les papes Pie X et Benoît XV avaient bénite.]
- PRANG, Margaret. « Clerics, Politicians, and the Bilingual Schools Issue in Ontario, 1910-1917 ». Dans *Canadian Historical Review* 41(4), décembre 1960, p. 281-307. Aussi dans, *Minorities, Schools, and Politics* (Toronto, University of Toronto Press, 1969, 111p), p. 85-111.
- Regulations and Correspondance Relating to French and German Schools in the Province of Ontario. Toronto, Printed for the Department of Education by Warwick and Sons, 1889, 134p.
- Report of the Committee Appointed to Enquire into the Condition of the Schools Attended by French Speaking Pupils. [Rapport Merchant-Scott-Côté]. Toronto, King's Printer, 1927, 149p. [Comité composé de F.W. Merchant, J. H. Scott et Louis Côté. Texte bilingue. Texte bilingue.]
- ROSS, George William. *The French Language in our Public Schools, March 8th 1889*. Toronto, 1889.
- ROULEAU, Raymond-Maire. *Benoît XV et les écoles bilingues*. [Ottawa, Le Droit], 1918, 16p.
- ROULEAU, Raymond-M. « Apôtres et défenseurs de la langue française dans l'Ontario. Mémoire présenté au Premier Congrès de la Langue française ». Dans *Bulletin du Parler français au Canada* 11(4), décembre 1912, p. 150-158.
- RUMILLY, Robert. *Histoire de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal. Des Patriotes au Fleurdelisé 1834-1948*. [Montréal], L'Aurore, [c1975], 564p.
- SIMON, Victor. *Le Règlement XVII : Sa mise en vigueur à travers l'Ontario 1912-1927*. Sudbury, Société historique du Nouvel-Ontario, « Documents historiques » 78, 1983, 58p.
- SISSONS, C. B. *The Language Issue in the Schools of Canada. Lecture delivered at the Forum in Ottawa, January 1920*. [Ottawa, Le Droit, 1920], 14p.

- SKELTON, O.D. « The language issue in Canada ». Dans *Queen's Quarterly* 24, 1916-1917, p. 438-468.
- SYLVESTRE, Paul-François. « Language Test ». Dans *Horizon Canada* volume 7, p. 1921-1927.
- TREMBLAY, Louis et Hervé BOUDREAUULT. *Le Règlement XVII. Point culminant d'une époque*. Ottawa. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1983, [ij]-57p.
- VILLENEUVE, Jean-Marie-Rodrigue. *Le Recrutement des vocations à l'enseignement bilingue dans l'Ontario. Causerie de la première convention biennale des Canadiens français d'Ontario*. Ottawa, Association canadienne-française d'éducation d'Ontario, 1912, 16p.
- VINCENT, Joseph Ulric. *La Question scolaire*. Ottawa, Ottawa Print, 1915, 123p.
- WELCH, David. « Early Franco-Ontarian Schooling as a Reflection and Creator of Community Identity ». Dans *Ontario History* 85(4), décembre 1993, p. 321-347.

REVUE DU NOUVEL ONTARIO
PROTOCOLE DE SOUMISSION D'ARTICLES

A. ÉNONCÉ DE MISSION DE LA REVUE

La Revue du Nouvel Ontario est une revue interdisciplinaire qui publie des articles de fond, des résultats de recherche et des rapports de lecture d'intérêt franco-ontarien. De ce fait, la revue se veut un forum scientifique pour tous les chercheurs et toutes les chercheuses dont l'objet de recherche est l'Ontario français dans toutes ses dimensions.

B. LES MANUSCRITS

1. Format et longueur : Les manuscrits doivent être présentés sur une disquette DOS/WP 5.1 (5 1/4 ou 3 1/2). Ils ne doivent pas dépasser 30 pages (environ 23 000 mots) pour les articles et 3 pages (environ 1900 mots) pour les rapports de lecture. Les manuscrits dactylographiés ne sont pas acceptés.

2. Droits de citer : Les auteurs d'articles sont responsables de l'obtention des autorisations de citation, de reproduction, etc. quand des droits d'auteur s'appliquent.

3. Originalité : La revue a pour politique de ne publier que des articles inédits. Cette clause s'applique aussi quand l'article est simultanément soumis à plus d'une revue.

C. L'ARTICLE

1. Tableaux... : Les tableaux, graphiques, cartes, etc. doivent être consignés dans des fichiers séparés et présentés sur des feuilles séparées. Il est conseillé d'indiquer la place que doit prendre chaque tableau, graphique, etc. dans l'article. Pour cela il est important que vos pièces à insérer soient numérotées.

2. Citation : Si la citation est de cinq lignes ou plus, elle doit être inscrite, sans guillemets, en retrait par rapport au texte. Si la citation est de moins de cinq lignes, elle doit être guillemetée et

intégrée au texte. À la fin de la citation, on fournit, entre parenthèses, le nom de l'auteur, l'année et la page (Chomsky, 1988 : 35). Si le nom de l'auteur fait partie du texte, on indique l'année et la page entre parenthèses à la fin de la citation (1988 : 35).

3. Référence contextuelle : La référence contextuelle est souhaitable quand elle ne dépasse pas un seul nom et une seule date [i.e. Bourdieu (1990) estime que...]. Toutefois, au delà de ce seuil de tolérance, la référence contextuelle devient une entrave à lisibilité. Dans ce cas, il est conseillé d'en faire une note infrapaginale. Dans les références infrapaginales, les abréviations de renvoi (ibid, idem...) ne sont pas acceptables. Il est conseillé d'indiquer toujours les noms d'auteurs, les dates et les pages même si l'information est répétitive.

4. Notes : Toutes les notes doivent être en bas de page. Les notes bibliographiques ne doivent contenir que le nom de l'auteur, l'année et la page, le cas échéant; le détail bibliographique se retrouvant dans la bibliographie elle-même.

D. LA BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrage ou article d'un seul auteur :

(a) **Nom, Prénom (Année) :** Titre de l'ouvrage. Numéro de l'édition. Lieu d'édition : Maison d'édition, XXX p.

(b) **Nom, Prénom (Année) :** Titre de l'article, en Nom & Prénom du rédacteur : Titre de l'ouvrage. Lieu d'édition: Maison d'édition, p. XX-XX

(c) **Nom, Prénom (Année) :** Titre de l'article, en Nom de la revue. Lieu d'édition : Maison d'édition, Volume (Numéro) : XXX-XXX

2. Ouvrage ou article de deux auteurs ou plus

Nom, Prénom et Prénom Nom (Année) : [suite 1(a), 1(b), 1(c)]

3. Plus d'un ouvrage ou article d'un même auteur publiés la même année

Nom, Prénom (Année a) : [suite 1(a), 1(b), 1(c)]

Nom, Prénom (Année b) : [suite 1(a), 1(b), 1(c)]

E. SOUMISSION

1. Adresse : Toute soumission doit être faite à l'adresse suivante

Directeur de la Revue du Nouvel-Ontario
Institut Franco-Ontarien
Université Laurentienne
Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6

2. Copies : Il faut faire parvenir trois (3) copies du manuscrit et la disquette formatée DOS/MP 5.1. Les copies du manuscrit ne doivent pas contenir le nom de l'auteur. Les copies du manuscrits doivent être à double interligne.

3. Page-couverture : Il faut inclure une page-couverture contenant le nom de l'auteur et son institution. Elle doit indiquer si le texte a servi de discours prononcé lors d'un colloque ou d'une conférence, etc. Si tel est le cas, il faut indiquer le nom, la date et la place de l'événement.

4. Résumé : Il faut inclure un résumé de l'article d'une page à double interligne (environ 330 mots)

F. PUBLICATION

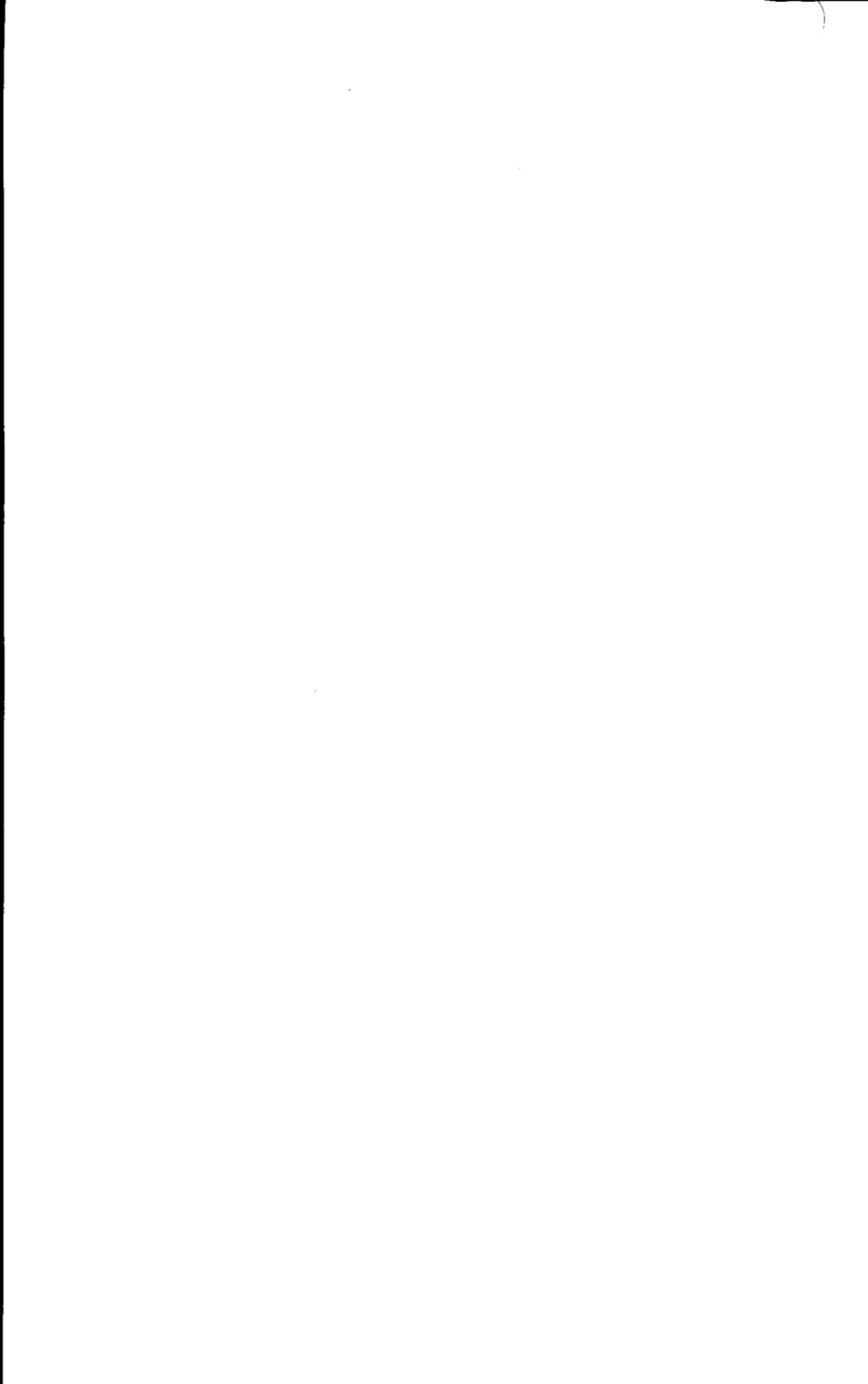
1. Évaluation : Les manuscrits sont évalués par trois spécialistes externes.

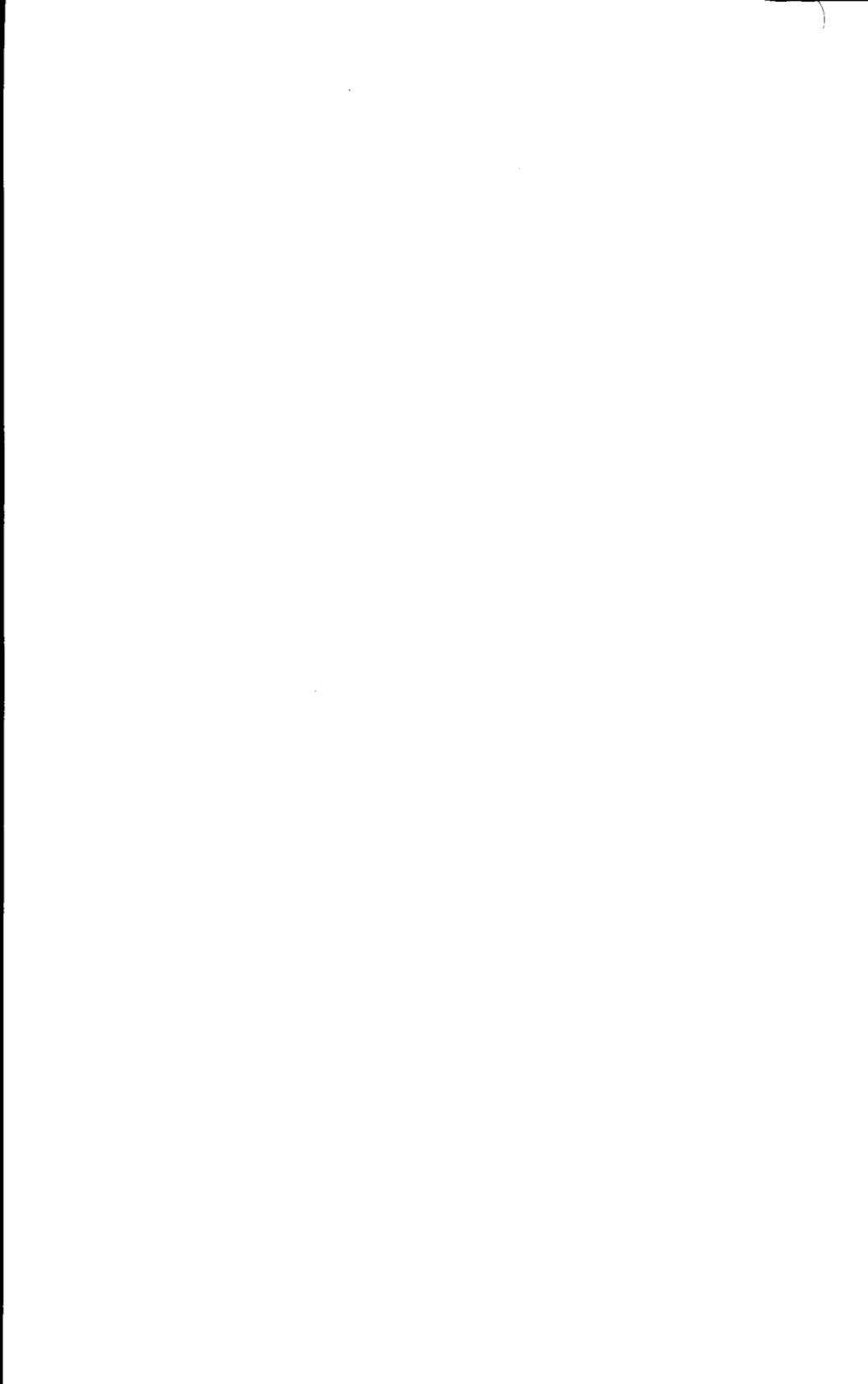
2. Correction d'épreuves : Une fois l'article accepté, les épreuves sont envoyées à l'auteur qui se chargera d'apporter les corrections mineures qui s'imposent. À cette étape, aucun changement de fond n'est permis.

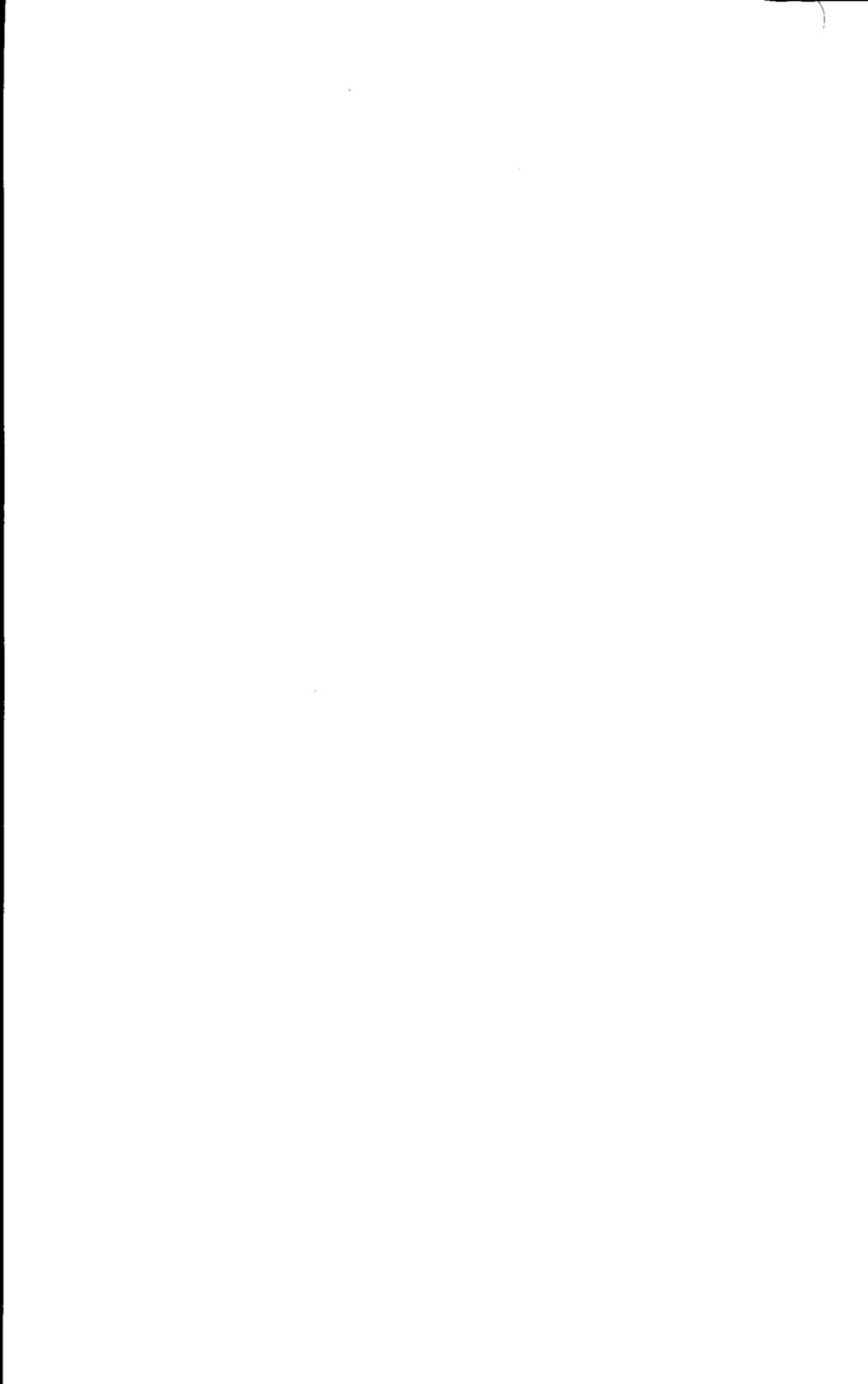
3. Délais : Entre l'acceptation de l'article et sa publication, il faut compter un délai de quatre à six mois.

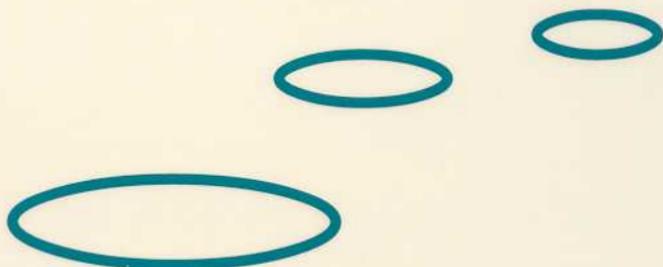
4. Droits d'auteur : Les droits d'auteur appartiennent exclusivement au Comité de rédaction de la Revue du Nouvel Ontario.

5. Rémunération : La politique de la revue consiste à ne pas rémunérer les travaux soumis à la publication. Toutefois, en guise de reconnaissance, la revue offre un numéro gratuit de la revue et cinq tirés à part de l'article à l'auteur d'un article. Quant à l'auteur d'un rapport de lecture, il recevra seulement un numéro gratuit de la revue.









Présentation

Maurice Aumond

Articles

Sur la résolution de problèmes dans la classe de mathématiques.

Luis Radford

Étude de la variable sexe du style d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants francophones de la formation à l'enseignement.

Mariette Théberge, Raymond Leblanc et
Michel Brabant

Essai portant sur les enjeux et les défis reliés au multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français.

Maurice Aumond

La minorité franco-ontarienne à l'heure de la globalisation et des grandes réformes éducationnelles.

Denis Haché

La compétence linguistique dans un monde «branché». Histoire et implications d'un test.

Ali Reguigui et Simon Laflamme

Le règlement XVII (1912-1927).

Gaétan Gervais