

ANALPHABÉTISME

*et de minorité*

ALPHABÉTISATION

*d'affirmation nationale*

*à propos de l'Ontario français*



ALPHA COMMUNAUTAIRE CHEZ LES FRANCO-ONTARIENS

9

*Volume 1:*  
SYNTHÈSE  
THÉORIQUE et  
HISTORIQUE

Serge WAGNER  
Professeur à l'Université  
du Québec à Montréal  
avec la collaboration de  
Pierre GRENIER  
Chercheur

**Tableau : Alpha**

Pastel de Guy Thibert (nom d'artiste : Guti), 1990

Né à Ottawa, Guy Thibert est un écorché du système scolaire. En 8e année, à cause de ses cheveux qu'il porte longs, la direction de l'école lui indique qu'il ira peut-être à «Cartier», une école de métier. Il sera «décrocheur» quelque temps plus tard.

En 1976, il fait un retour aux études au Collège Algonquin, d'abord en formation de base en français, puis dans un programme de formation professionnelle offert en anglais. Devenu coiffeur, le contact avec les têtes et les chevelures lui fait penser aux formes qu'il pourrait lui-même produire. Il décide de réaliser son rêve d'enfant : devenir artiste.

Artiste polyvalent, Guti s'adonne à un art intégré et intégral : sculpteur et peintre, il produit également la musique qui accompagne ses œuvres. Guti se définit comme un artiste actuel, influencé par le monde contemporain : son regard va du jeu Nintendo à la guerre du Golfe.

**Serge WAGNER**  
*avec la collaboration de*  
**Pierre GRENIER**

8.425

**ANALPHABÉTISME DE MINORITÉ**  
**et**  
**ALPHABÉTISATION D’AFFIRMATION**  
**NATIONALE**

*À propos de l’Ontario français*

Volume 1  
**SYNTHÈSE THÉORIQUE ET HISTORIQUE**

Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 9



*À celles  
et à ceux  
qui choisissent  
de s'alphabétiser  
en français  
en Ontario*

*À celles  
et à ceux  
qui bâtissent  
l'alphabétisation  
en français  
en Ontario*

Dans cette étude, lorsqu'il désigne des personnes, le masculin est utilisé au sens générique : il se réfère tant aux femmes qu'aux hommes.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et n'engagent que ces derniers.

© Ce document peut être reproduit en indiquant les auteurs et la source.

Mise en page : Prosario Inc., Rockland, Ontario

Impression : Mutual Press, Ottawa, Ontario

No ISBN 0-9695237-0-X

Dépôt légal.

On peut se procurer des exemplaires gratuits de ce volume en s'adressant au :

Ministère de l'Éducation

Unité de l'alphabétisation communautaire et en milieu de travail

625, rue Church, 6e étage

Toronto (Ontario) M4Y 2E8

Téléphone : Richard Hudon, (416) 326-5460

## Remerciements

La collaboration de plusieurs personnes a permis de réaliser cette étude : qu'elles en soient ici remerciées.

En premier lieu, Richard Hudon, du ministère de l'Éducation, coordonnateur francophone des programmes d'alphabétisation, qui œuvre, depuis une décennie, à la construction d'un mouvement d'alphabétisation en français. Il a activement appuyé cette recherche, qui devait être publiée par le Ministère responsable du dossier, et a collaboré de façon efficace à la recherche documentaire.

Ma reconnaissance s'adresse aussi aux «apprenants» et «apprenantes» de l'Ontario, que j'ai eu le plaisir de côtoyer au cours de la dernière décennie, qui ont contribué à faire entendre la voix des analphabètes et qui m'ont aidé à connaître les réalités concrètes de l'analphabétisme et de l'alphabétisation : Lise Duval, de Hawkesbury, Omer Caissie, de St.Catharines, Madeleine Caouette, de Hearst, Rosa Chatillon, de Kirkland Lake, Bernard Melanson, de Sudbury... et tant d'autres.

Je remercie également tous les «intervenantes» et «intervenants» du mouvement «alpha», membres de conseil d'administration, coordonnatrices, formatrices et formateurs, «bénévoles»; ils ont, au fil des ans, accepté ma présence épisodique en territoire ontarien et j'ai pu échanger avec eux toujours avec profit sur l'alphabétisation en français.

Ces remerciements s'adressent également à d'autres pionniers de l'alphabétisation en français qui m'ont facilité l'étude de la situation ontarienne et m'ont permis d'y œuvrer : France Germain, du ministère des Collèges et Universités, Denis Gratton, de TVOntario, Monique Sabourin, de Sudbury. Ces dernières années, le concours d'autres personnes a été important pour l'alphabétisation en français et pour cette recherche : Betty Butterworth, directrice et inspiratrice de l'alphabétisation au ministère de l'Éducation, Rémy Beauregard et Claude Decelles, de l'Office des affaires francophones. Je remercie également Rollande Soucie qui, alors qu'elle était présidente de l'ACFO, m'a chaleureusement accueilli dans la communauté franco-ontarienne et a appuyé avec vigueur et clairvoyance le fragile mouvement «alpha».

D'autres personnes ont collaboré, à des titres divers : Benoît Cazabon, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à Sudbury, David Welch, du Collège Glendon, Linda Cardinal et Jean Lapointe, de l'Université d'Ottawa, Bernadette Routhier, du Centre de recherche en civilisation canadienne-française, Leslie Limage, de l'Unesco, Céline Rivest, Laurent de Combrugghe, d'Entraide budgétaire Inc., Gilles Montigny, de Statistique Canada, Lucie Verreau, de la bibliothèque de l'UQAM et Pierre Paquet, de l'Université de Montréal.

Hommage enfin, à l'occasion de ces remerciements, à des auteurs connus par leurs œuvres, et dont la pensée est essentielle à qui veut connaître l'Ontario français : André Paiement, Jean Marc Dalpé, Fernand Dorais et Jean-Paul Bernard.

\*

Merci à Micheline Laperrière qui s'est chargée de la production technique de l'ouvrage. Merci enfin à mon collègue, chercheur et ami, Pierre Grenier, co-auteur à part entière de ce document, qui, pour reprendre les mots de M. Yourcenar, «ne laisse pas passer la phrase inexacte ou faible» ou «relira vingt fois s'il le faut avec nous une page incertaine».

S.W.

Université du Québec à Montréal





**La collection «Alphabétisation communautaire chez les  
Franco-Ontariens»**

*L'Unité de l'alphabétisation communautaire et en milieu de travail est très heureuse d'avoir pu mettre en œuvre toutes les recommandations contenues dans l'étude de Serge Wagner intitulée «Documents d'appui pour l'alphabétisation communautaire chez les Franco-Ontariens».*

*C'est grâce au programme d'Alphabétisation communautaire en Ontario (ACO) lancé en septembre 1986 que cette initiative a été rendue possible. Coordonné au début par le ministère des Affaires civiques et culturelles, ce programme a vu son mandat confié en 1988 au ministère de la Formation professionnelle, puis en 1989 au ministère de l'Éducation. Le financement de cette collection a été assuré par le Fonds des projets spéciaux du ministère ainsi que par le programme d'Aide aux langues officielles du Secrétariat d'État au fédéral. Le Ministère tient particulièrement à remercier Entraide budgétaire qui en a accepté la gestion.*

*Par son sujet même, cette neuvième publication revêt un caractère moins méthodologique que les cahiers précédents. Elle pose le problème de la nature de l'analphabétisme des Franco-Ontariens et invite à une réflexion sur les conditions et les perspectives de l'alphabétisation. L'étude porte sur l'analphabétisme et l'alphabétisation, mais c'est, comme on le constatera, la situation de l'ensemble de la communauté franco-ontarienne qui est englobée dans la problématique de cette recherche. Il faut souhaiter que les problèmes fondamentaux qui y sont soulevés suscitent des questions, des remises en question et des débats.*

\*

*Cette collection, qui a fait appel à la contribution de plusieurs auteurs sous la coordination de Céline Rivest, nous permet de vous présenter les multiples facettes de l'alphabétisation en français en Ontario. Ces éléments de réflexion et ces guides sauront, nous en sommes persuadés, assurer le devenir de l'alphabétisation en Ontario français.*

*Richard Hudon  
Coordonnateur francophone du programme ACO*



# Table des matières

Remerciements . . . . .	v
Table des matières . . . . .	ix
Abréviations . . . . .	xi
Introduction . . . . .	1
<b>I.</b> Esquisse d'une problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation en milieu minoritaire . . . . .	11
<b>II.</b> Communauté ou minorité franco-ontarienne? . . . . .	75
<b>III.</b> Culture analphabète et analphabétisme culturel et structurel de minorité en Ontario français . . . . .	161
<b>IV.</b> Pour une alphabétisation communautaire et culturelle . . . . .	329
Conclusion du volume 1 . . . . .	455
Références et bibliographie . . . . .	459
Table des matières détaillée . . . . .	499



# Abréviations

<b>ABA</b>	Alphabétisation de base des adultes
<b>Acellf</b>	Association canadienne d'éducation de langue française
<b>ACFEO</b>	Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario
<b>ACFO</b>	Association canadienne-française de l'Ontario
<b>ACO</b>	Alphabétisation communautaire en Ontario
<b>AEFO</b>	Association des enseignants franco-ontariens
<b>AIA</b>	Année internationale de l'alphabétisation
<b>ALS</b>	Anglais, langue seconde
<b>CAAE</b>	Canadian Association for Adult Education
<b>CAAT</b>	Collège d'arts appliqués et de technologie (collège communautaire)
<b>CANO</b>	Coopérative des artisans du Nouvel-Ontario
<b>CEFO</b>	Conseil de l'éducation franco-ontarienne
<b>CEGEP</b>	Collège d'enseignement général et professionnel
<b>Centre FORA</b>	Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation
<b>CESO</b>	Conseil des écoles séparées d'Ottawa
<b>C.-F.</b>	Canadien-Français
<b>CFRP</b>	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
<b>CPFP</b>	Cours préparatoire à la formation professionnelle
<b>CIEA</b>	Conseil international de l'éducation des adultes
<b>CMEC</b>	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
<b>FBO</b>	Formation de base de l'Ontario
<b>FFCF</b>	Fédération des femmes canadiennes-françaises de l'Ontario
<b>FFHQ</b>	Fédération des Francophones hors Québec
<b>F.-O.</b>	Franco-Ontarien
<b>FLS</b>	Français, langue seconde
<b>FPA</b>	Formation professionnelle des adultes
<b>FPE</b>	Formation préparatoire à l'emploi
<b>FTO</b>	Fédération des travailleurs de l'Ontario
<b>ICEA</b>	Institut canadien d'éducation des adultes
<b>IUE</b>	Institut de l'Unesco pour l'éducation
<b>MAC</b>	Ministère des Affaires civiques
<b>MACC</b>	Ministère des Affaires civiques et culturelles
<b>MEO</b>	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
<b>MCL</b>	The Canadian Movement for Literacy
<b>MCU</b>	Ministère des Collèges et Universités
<b>MFP</b>	Ministère de la Formation professionnelle
<b>NAEP</b>	National Assessment of Educational Progress

<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économique
<b>OCL</b>	Ontario Literacy Coalition
<b>OISE</b>	The Ontario Institute for Studies in Education
<b>OJC</b>	Ordre de Jacques-Cartier
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>PEMA</b>	Programme expérimental mondial d'alphabétisation
<b>PFMC</b>	Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada
<b>PNB</b>	Produit national brut
<b>RGFAPO</b>	Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario
<b>RGPAQ</b>	Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
<b>RNAEF</b>	Réseau national d'action-éducation des femmes
<b>SNA</b>	Secrétariat national à l'alphabétisation
<b>TNO</b>	Théâtre du Nouvel-Ontario
<b>TVO</b>	Office de la télévision éducative de l'Ontario ( <i>TVOntario</i> )
<b>Unesco</b>	Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture

# Introduction

## *But et objet du texte*

Depuis quelque temps déjà, les media français de l'Ontario font état d'un problème important d'analphabétisme au sein de la minorité canadienne-française de cette province. On a pu entendre ou lire, à quelques reprises, que «40% des Franco-Ontariens seraient analphabètes»<sup>1</sup>. En 1982, Brigitte Haentjens et Jean Marc Dalpé soulevaient, au théâtre, le problème structurel et culturel de l'analphabétisme<sup>2</sup>. En 1985, l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO) révélait l'ampleur de ce problème au sein de la minorité francophone de l'Ontario (1985 : 29-32), révélation à laquelle plusieurs réagirent alors par le doute, par des manifestations de scepticisme, voire d'agacement<sup>3</sup>. Récemment, l'ACFO revenait à la charge et réaffirmait, en se fondant sur les statistiques de 1986, que «les Franco-Ontariens et les Franco-Ontariennes sont encore pour une large part analphabètes» (1989 : 24).

On a aussi entendu parler, au cours des dernières années, des initiatives d'alphabetisation en français qui se sont développées dans cette même province. Ces expériences émanent principalement du réseau des groupes d'alphabetisation populaire et c'est à cause d'eux surtout que le «dossier alpha», dans l'Ontario français, s'est fait connaître et garde une actualité certaine.

C'est cette double réalité de l'analphabétisme et de l'alphabetisation en Ontario français que la présente étude veut explorer. Il nous semble que le temps est venu, après ces années riches en constats, en débats, en expérimentations, de faire le point sur ce dossier, de broser un tableau d'ensemble. À ce moment-ci, croyons-nous, une première synthèse générale sur le sujet pourrait être utile, à la fois pour rassembler les divers éléments du dossier, pour stimuler la réflexion et la discussion, pour relancer et, peut-être, renouveler la pratique d'intervention elle-même.

L'absence de synthèse, dans un domaine donné d'activité, peut entraîner, à la longue, un certain obscurcissement et même un effet de démobilisation. La quantité des données et des constats qui s'accumulent, la multiplicité déroutante des facettes de cette réalité, peuvent faire perdre de vue ce qu'elle a d'essentiel ou d'original. La claire compréhension de la spécificité d'un problème, de son importance cruciale, peut s'obscurcir, noyée sous le flot des questionnements, des aspects contradictoires, des doutes. Toutes les questions qui se posent actuellement au sujet de l'analphabétisme des Franco-Ontariens nous font croire qu'il en va ainsi dans ce dossier.

On se demande, par exemple, si le problème de l'analphabétisme des Franco-Ontariens est aussi important qu'on l'affirme et si tout cela n'est pas

exagéré. Y a-t-il vraiment un problème d'analphabétisme propre à la minorité franco-ontarienne? Et que signifie être analphabète pour un Franco-Ontarien? Quelle est la nature de ce problème? Quelles en sont les causes? Et comment, par quel genre d'intervention, peut-on y remédier? Voilà des interrogations qu'on entend émettre assez souvent et qui montrent que toute cette question demeure confuse pour bien des personnes et même pour plusieurs intervenants.

Notre but, dans les pages qui suivent, n'est pas de répondre à toutes ces questions séparément, à la pièce, mais de les rassembler dans le cadre d'une vision d'ensemble, à la fois théorique et historique, qui permettra, nous l'espérons, de faire mieux comprendre la véritable nature du problème de l'analphabétisme en Ontario français, d'en mieux faire saisir l'importance réelle eu égard à la situation globale des Franco-Ontariens, de mettre davantage en lumière sa spécificité. Nous insistons sur le mot *spécificité*. On ne s'intéressera véritablement à la question franco-ontarienne, nous en sommes persuadés, que si on la regarde à travers une problématique adéquate, apte à rendre compte de cette réalité humaine, c'est-à-dire une *problématique de minorité*, de minorité nationale dominée.

Si on extrait, en effet, la question de l'analphabétisme des Franco-Ontariens de leur situation *nationale* de groupe minoritaire, si on en fait un problème strictement linguistique, on se prive totalement du moyen de comprendre leur analphabétisme qui est, comme nous l'exposerons plus loin, ce que nous appellerons dans cette étude, un *analphabétisme de minorité*. On se prive aussi, corollairement, du moyen d'intervenir efficacement dans cette situation pour la corriger. Telles sont notre hypothèse et l'idée directrice de ce document : non seulement l'analphabétisme est-il, matériellement et quantitativement, un fait très important en Ontario français, mais il constitue encore, à maints égards, une *réalité qualitative différente*, dans la mesure, précisément, où il reflète et exprime la situation minoritaire des Franco-Ontariens et la forme de dépendance culturelle et nationale dont ils sont victimes. Nous voulons montrer que l'analphabétisme des Franco-Ontariens, au-delà des traits communs qu'il partage avec toute autre forme d'analphabétisme, possède des caractéristiques propres; plus encore, qu'il est, même, l'un des effets les plus typiques, les plus caractéristiques, de la réalité économique, sociale et culturelle qu'ont vécue et vivent encore les Franco-Ontariens.

Il nous a semblé que cette hypothèse permettait d'ordonner les diverses facettes historiques et sociologiques de ce problème d'une manière cohérente, et d'envisager avec une certaine logique les solutions pertinentes pour y remédier. Elle pose l'existence d'un «analphabétisme de minorité», mais cette notion entraîne immédiatement la nécessité d'une problématique non moins spécifique d'alphabétisation. Ainsi, les deux volets de cette problématique ou de cette «théorie», se correspondent et se répondent. Le second, qui est la prospective,



découle du premier et en dépend. Nous sommes convaincus que l'intervention, l'action de l'alphabétisation, pour être efficace, doit s'appuyer sur une analyse préalable et adéquate des causes et de la nature de l'analphabétisme dans une société donnée, et donc, sur un cadre théorique approprié de même que sur une bonne connaissance de l'histoire de cette société. La problématique d'ensemble dont nous avons parlé plus haut tente d'intégrer tous ces éléments. Nous ne proposons donc pas une simple rétrospective historique, ni un simple portrait empirique, mais une *interprétation*, c'est-à-dire une présentation à la fois historique et empirique, sous-tendue par un cadre théorique explicatif susceptible d'éclairer les faits et de produire une signification. La suite du texte expliquera amplement cette problématique.

### *Les études sur l'analphabétisme au Canada*

On peut toutefois se demander si ce sujet n'a pas été suffisamment traité dans les études antérieures sur l'analphabétisme au Canada. Il faut ici constater que, d'une part, les documents sur l'alphabétisation au Canada ne sont pas très nombreux et que, d'autre part, ces documents, récents pour la plupart, ne parviennent pas toujours à rendre adéquatement compte de la diversité ethnique et linguistique de la réalité canadienne. En fait, dans les grandes études canadiennes (par exemple : Thomas, 1983; Cairns, 1988), on présente généralement l'analphabétisme en fonction de grandes corrélations (province, sexe, âge) et, pour l'aperçu des pratiques d'alphabétisation, c'est principalement par province que les initiatives majeures sont exposées. Bien sûr, la présentation des pratiques d'alphabétisation par province s'explique du fait qu'au Canada, l'éducation est de compétence provinciale et que c'est au niveau des provinces que l'on retrouve les principales sources de financement et les principaux programmes d'alphabétisation. Mais il n'en demeure pas moins que ces études «générales» ont l'inconvénient de laisser dans l'ombre les initiatives locales, la réalité des communautés particulières et les problématiques spécifiques qui pourraient leur correspondre.

Mais ce sont peut-être les groupes ethniques qui ont été les moins bien servis par ce traitement général et territorial de l'analphabétisme au Canada. Les deux groupes où le taux d'analphabétisme est particulièrement élevé ont le plus souvent fait l'objet d'une seule mention générale dans les grandes études canadiennes, comme en fait foi, par exemple, ce constat ethnolinguistique qui n'a d'ailleurs été suivi d'aucune analyse conséquente :

### *Groupes ethniques (données sur la scolarité)*

*(...) C'est le groupe ethnique le plus petit (la population indigène autochtone) qui a le taux le plus élevé, alors que le groupe ethnique le plus important (les Britanniques) a le deuxième taux le plus bas [venant immédiatement après les Juifs]. Il est intéressant de remarquer la prédominance du groupe français en termes relatifs et absolus (Thomas, 1976 : 9).*

L'étude Southam (1987) sur *L'analphabétisme au Canada* confirmait l'importance du phénomène de l'analphabétisme chez les Indiens, les Inuit et les Métis tout en indiquant que les statistiques étaient «soufflées» parce que l'échantillon était restreint (pp.110-111). Dans les études canadiennes, l'étude de l'analphabétisme chez les peuples autochtones est, dans les meilleurs cas, à peine esquissée. Plus près de nous, l'enquête de Statistique Canada (1990) sur l'analphabétisme au Canada a complètement éliminé cette clientèle, pour des motifs, il est vrai, d'ordre méthodologique<sup>4</sup>.

La situation des francophones du Canada a aussi été, globalement, peu explorée. Les études principales portent sur la situation au Québec où le groupe francophone est majoritaire (Hautecœur, 1978, publications du ministère de l'Éducation du Québec, etc.). L'examen de la situation des francophones hors Québec a été à peine ébauché dans une publication de la Fédération des Francophones hors Québec (FFHQ, 1983). Il faudra attendre l'étude conjointe de l'Institut canadien d'éducation des adultes et de la FFHQ (Boucher, 1989) avant d'obtenir un premier tableau d'ensemble sur l'analphabétisme des francophones du Canada.

Si l'analphabétisme des diverses minorités sociales ou nationales a été peu scruté à l'échelle canadienne, cela est encore plus vrai des communautés intra-provinciales. C'est manifestement le cas des Franco-Ontariens dont l'analphabétisme est encore bien mal connu. Les études provinciales sur la situation ontarienne n'ont pas ou peu pris en considération cette réalité «marginale». Burt Perrin, dans un survol général de l'alphabétisation en Ontario, qualifiait l'analphabétisme des francophones d'important tout en remarquant judicieusement que les données moyennes provinciales occultaient la situation des sous-groupes alors que ce sont précisément eux qui sont le plus sérieusement affectés par l'analphabétisme (1987 : 1).

### *Un point de vue franco-ontarien*

Ce qui manque dans la panoplie des publications sur l'analphabétisme au Canada et en Ontario, ce sont des études qui, sortant de la généralité et de

l'académisme des approches habituelles, délaissant les perspectives trop exclusivement «objectives» ou «fonctionnelles», osent adopter un *point de vue intérieur* au sujet traité, l'analyste essayant de voir les choses avec les yeux du minoritaire. À cet égard, nous souscrivons pleinement aux observations et à la position définies dans l'ouvrage fondamental *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, publié par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne :

*Beaucoup de rapports sur différents aspects de l'éducation consacrent de longues pages à la description du problème pour l'ensemble de la population en général en reléguant l'exposé de la situation des francophones à un sous-chapitre, là où quelques paragraphes révèlent jusqu'à quel point le comité trouve difficile d'aborder leur situation et de faire des recommandations appropriées. L'étude présente a pour but de renverser la situation en faisant l'œuvre critique de ces études, formulées en fonction de la moyenne de la population et sans reconnaître le rôle que joue dans l'Ontario et le Canada l'existence d'un groupe de langue et de culture différentes, précisément de celle de la population moyenne.*

*La synthèse doit se faire, donc, en partant de la perspective du groupe minoritaire et en tenant, au milieu de la discussion, la nécessité d'établir des politiques qui effectivement protégeront sa survie (Churchill et al., 1985, I : 8-9).*

Dans cette même veine, nous adoptons une perspective «canadienne-française» ou franco-ontarienne (nous reviendrons sur cette question de terminologie), dans le traitement de l'analphabétisme et de l'alphabétisation en Ontario français. Ce point de vue «subjectif» ne veut pas dire que nous nous écartons de la démarche scientifique. Au contraire, nous pensons que l'élaboration d'une «problématique de minorité» ne peut se concevoir que si on se place dans l'optique même d'une minorité concrète, que si on cherche à en comprendre les problèmes de l'intérieur. Dans le cas des Franco-Ontariens, la recherche doit non seulement étudier le phénomène de leur analphabétisme mais aussi, préciser les conditions de leur alphabétisation en français, laquelle suppose une réappropriation de leur culture et de leur identité nationale. Langue, culture, identité, tout cela est compris dans le problème et dans sa solution. Il n'y aurait aucun sens à mener des études qui excluraient ces dimensions, qui limiteraient le problème à des considérations techniques et qui ne proposeraient, comme remèdes, que des cours de français étriqués, sans rapport avec la situation réelle des Franco-Ontariens.

Nous définirons l'approche franco-ontarienne que nous adoptons par la question suivante : comment comprendre l'analphabétisme chez les Franco-

Ontariens et comment définir leur alphabétisation de manière à ce que cette activité socio-éducative réponde à leurs besoins personnels tout en consolidant leur appartenance à leur société franco-ontarienne? Un point de vue intérieur veut dire qu'on part des problèmes des Franco-Ontariens et qu'on cherche comment leur apporter une réponse adéquate. Ainsi, l'analphabétisme sera considéré dans ce travail, à la fois comme un obstacle individuel et un obstacle collectif — obstacle individuel *parce que* collectif — au développement des Franco-Ontariens. En contrepartie, l'alphabétisation sera définie comme une action socio-éducative et socioculturelle susceptible de permettre une meilleure acquisition de l'identité franco-ontarienne. L'alphabétisation apparaîtra comme «lieu» potentiel important pour développer (reconquérir pour certains) la maîtrise de la communication en français et pour prendre davantage conscience de son identité linguistique et culturelle. Dans une approche de minorité, on ne dissocie pas, comme le font presque toujours les monographies générales sur l'analphabétisme, l'aspect individuel et l'aspect collectif du problème. L'impossibilité de cette séparation apparaît dès qu'on entre réellement et profondément dans le sujet, à la recherche du point de vue de la minorité et de ses besoins. Au sein d'une minorité nationale dominée, l'analphabétisme est bien plus qu'un fait individuel et l'intervention qui s'impose doit être bien plus qu'une scolarisation individuelle ou même qu'une alphabétisation de type fonctionnel : elle doit posséder un caractère à la fois communautaire et national.

Cette approche n'est pas incompatible avec la politique gouvernementale de 1986 qui stipulait que l'alphabétisation pouvait se faire en français en respectant la langue et la culture des Franco-Ontariens (MFP, 1988b). Nous considérons que cette politique a permis un premier redressement par rapport aux politiques et aux pratiques antérieures qui favorisaient outrancièrement l'assimilation des analphabètes francophones, mais notre point de vue franco-ontarien s'affirme néanmoins indépendant et, comme on le verra, parfois critique de la politique de 1986 — notamment de certaines modalités de son application.

### ***Nature et limites de cette recherche***

Notre intention, avons-nous annoncé plus haut, est de réaliser une première synthèse générale sur la question de l'analphabétisme et de l'alphabétisation en Ontario français. Le lecteur ne doit pas s'attendre à découvrir dans ce document une monographie descriptive complète. Notre texte ne prend pas non plus la forme d'un «document de politique», orientation qui avait été donnée à une première version peu diffusée et toute différente de celle-ci (Wagner, 1987c). Notre étude ne se veut ni définitive, ni exhaustive. Elle propose une *hypothèse* théorique explicative qui est, avant tout, une *hypothèse de travail*. On y trouvera, non pas

une théorie bien arrêtée, mais plutôt l'esquisse d'une problématique, à l'état de projet, de construction. En ce sens, comme nous l'avons dit, le rapport vise plus à susciter la discussion qu'à poser un jugement péremptoire et définitif sur le «dossier alpha» en Ontario français. De plus, notre connaissance toute relative de la réalité ontarienne et franco-ontarienne, amplifiée par la difficulté objective et réellement scandaleuse d'accès, dans les bibliothèques du Québec, à la documentation sur l'Ontario français, ont peut-être entraîné certaines erreurs dans les faits relatés.

Au demeurant, les maigres ressources disponibles pour réaliser et mener à terme cette recherche rendaient impossible une étude plus ambitieuse, une analyse plus détaillée et une synthèse plus ample, sur un sujet aussi vaste et complexe. Nonobstant ces limites de temps et de ressources, nous estimons qu'il était préférable de présenter une vision d'ensemble, sans doute imparfaite, comportant un schéma d'interprétation, qui pourrait s'avérer utile à ce moment-ci, plutôt que d'explorer plus en détail un aspect particulier de ce dossier ou des questions secondaires.

Cet essai de synthèse — qui est aussi un essai engagé à cause du point de vue défini plus haut — repose en outre sur les éléments méthodologiques suivants :

- une connaissance du milieu résultant d'un engagement personnel de l'un des auteurs dans la mise sur pied et le développement de projets d'alphabetisation en Ontario français;
- une étude bibliographique (documents sur l'alphabetisation en général, sur l'alphabetisation en Ontario et en Ontario français, sur la collectivité franco-ontarienne);
- des entrevues/enquêtes sur le terrain (avec des intervenants en alphabetisation, en éducation; avec des «apprenants et apprenantes», i.e. des personnes inscrites dans une démarche d'alphabetisation);
- une étude de données pertinentes (Statistique Canada, recensement de 1986, autres données quantitatives accessibles);
- une analyse de diverses théories concernant les situations minoritaires, le bilinguisme, l'enseignement des langues secondes, les effets de l'acculturation dans une autre langue, etc.

### ***Place de cette étude dans la série Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens***

La présente étude est la neuvième et dernière publication d'une collection de documents ayant pour objectif d'appuyer, comme le titre de la collection l'indique, l'alphabetisation communautaire chez les Franco-Ontariens. Dans le document

initial de planification de ces cahiers, on avait prévu la production de huit documents, principalement méthodologiques, visant à «instrumenter» les intervenants en alphabétisation (Wagner, 1987a). Mais est vite apparue la nécessité d'un document à portée générale, de nature théorique et problématique. C'est à ce besoin que ce neuvième cahier veut répondre et il adopte donc une perspective différente de ceux qui l'ont précédé. Il s'adresse aussi à un public lecteur plus vaste. Nous pensons néanmoins que ce dernier cahier s'inscrit très bien dans la visée pratique commune à l'ensemble de la collection. À ce moment-ci de l'alphabétisation en Ontario français, un retour théorique sur la réalité de l'analphabétisme et les pratiques d'alphabétisation est, nous le répétons, peut-être une des conditions critiques fondamentales pour assurer le ressourcement et le développement des pratiques. Le diagnostic de Fernand Dorais sur le défaut de «fonction critique et d'approfondissement théorique de la praxis» (1984 : 42) peut s'appliquer ici.

L'objectif poursuivi dans ce dernier cahier et sa nature même commandaient un style d'écriture un peu plus «académique». Nous avons voulu étayer, partout où cela était nécessaire et possible, nos affirmations par des références explicites. Pour des motifs didactiques, nous les avons souvent illustrées par des exemples concrets. Le texte, quoique demeurant simple, est un peu plus aride. Cela exigera peut-être du lecteur un effort supplémentaire, mais nous espérons que son intérêt pour le sujet traité lui permettra de surmonter cet inconvénient.

Enfin, s'il était besoin de le préciser, les perspectives de ce document, même s'il est publié dans le cadre du programme «Alphabétisation communautaire en Ontario» (ACO), vont au-delà de ce dernier, cette recherche ayant été menée dans un esprit d'indépendance totale par rapport aux politiques gouvernementales.

La matière de cette étude a été répartie en quatre chapitres. Le premier expose et définit la problématique théorique sur laquelle repose toute notre interprétation. Nous essayons d'y dégager les principaux concepts permettant d'identifier et de distinguer les diverses réalités spécifiques en présence dans le phénomène étudié. Sur la base de ce cadre conceptuel, les trois chapitres suivants, tout en poursuivant le développement de la problématique théorique sur des points particuliers, présentent, d'abord globalement et historiquement, la minorité franco-ontarienne, son origine, son évolution, ses problèmes, ses caractéristiques actuelles; ensuite, le fait de l'analphabétisme tel qu'il y apparaît spécifiquement, ses causes, ses manifestations, ses effets; enfin, les perspectives de l'alphabétisation qui nous paraissent souhaitables dans ce contexte, qui pourraient répondre réellement à la situation singulière des Franco-Ontariens.

Pour des raisons que nous expliquerons au début du chapitre IV, la partie traitant de l'alphabétisation et des perspectives de solution sera moins développée dans le présent ouvrage que celle portant sur l'analphabétisme, sur l'analyse et la

définition de ce problème en Ontario français. C'est pourquoi ce volume 1 en appelle un second qui traitera de l'aspect intervention d'une façon plus exhaustive.

Précisons enfin que nous avons exclu volontairement de notre investigation, à cause de certaines contraintes, tout ce qui concerne le manque de «savoir calculer» au sein de la population adulte. Nous nous sommes concentrés sur la dimension linguistique de l'analphabétisme (savoir écouter, savoir lire, savoir écrire, savoir parler), dimension qui s'est révélée toutefois être bien plus que strictement linguistique : comme on le verra, c'est toute la réalité culturelle que nous avons rencontrée sur notre chemin.

\* \* \*

### Notes

1. A. Fournier, *L'Express*, 12-09-89.
2. Dans *Hawkesbury Blues*, Dalpé et Haentjens ont perçu l'analphabétisme comme une composante majeure de la culture populaire franco-ontarienne. En cette matière, il faut reconnaître que des poètes ont mieux perçu la réalité que bien des scientifiques.
3. Par exemple, le sociologue J. Lapointe (1986) notait qu'on avait identifié une «plus grande incidence d'analphabétisme chez les Franco-Ontariens» (p.102) et souhaitait que l'importance de cette «carence» soit établie. Deux ans plus tard, dans une monographie produite en collaboration avec d'autres auteurs, le même sociologue concluait que l'analphabétisme n'y était pas aussi «dramatique» qu'on le prétendait (Cardinal *et al.*, 1988 : 85).
4. L'enquête utilisait un échantillon (adultes canadiens retenus pour les enquêtes périodiques de Statistique Canada sur la «population active»), qui excluait les personnes vivant sur les réserves indiennes et les résidents du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest (où le nombre d'Autochtones est très élevé). L'échantillon excluait également les pensionnaires d'établissements et les personnes de plus de 69 ans, soit au total près de 3% de la population canadienne dont incidemment le taux d'analphabétisme est très élevé (Statistique Canada, 1990 : 1). D'autre part, le nombre de personnes interrogées ne permettra pas de dégager des données significatives pour les minorités françaises des provinces, à l'exception du Nouveau-Brunswick, les minorités françaises étant soit trop peu nombreuses, soit inégalement réparties sur le territoire (c'est le cas de l'Ontario).





# Esquisse d'une problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation en situation minoritaire

*«En alphabétisation, les peuples minoritaires arrivent en deuxième position. Non pas que les campagnes d'alphabétisation les aient délibérément ignorés, mais jamais autant qu'en matière de langues le caractère particulier des minorités n'a été laissé de côté dans la planification de l'alphabétisation».*

(Clinton D.W. Robinson, 1990 : 2)

---

## ***1. Introduction : pourquoi une problématique spécifique?***

---

Le type d'analphabétisme qui apparaît et se développe au sein d'une minorité ethnoculturelle, dans un territoire donné, est quelque chose de différent à bien des égards de celui qui affecte le groupe majoritaire dans ce même pays. Relevons tout de suite la différence la plus voyante, très évidente pour ce qui est de l'Ontario français : toutes proportions gardées, l'analphabétisme constitue en général un problème numériquement beaucoup plus important dans et pour la minorité. Alors que le groupe majoritaire (dans les pays occidentaux, il va sans dire), comptera relativement peu d'analphabètes, le groupe minoritaire en comptera, parfois, un nombre étonnamment élevé. C'est le cas des Franco-Ontariens, mais aussi des Amérindiens, des Noirs et des Hispanophones aux États-Unis, etc. Nous avons mentionné en introduction que 40% de la population franco-ontarienne serait analphabète. Même si cette affirmation peut prêter à discussion, les nombreuses évaluations faites à ce sujet dépassent de loin celles que l'on retrouve à propos des Ontariens ou des Canadiens pris dans leur ensemble. Voilà le premier fait remarquable.

Mais les différences entre l'analphabétisme de la minorité et de la majorité ne sont pas que quantitatives. Le premier, bien qu'ayant évidemment avec le second de nombreux points communs, est aussi d'une autre nature; il est le résultat de tout un ensemble de causes dont certaines n'affectent que la minorité. Le phénomène suit des lois particulières. Cet analphabétisme différent est l'un des nombreux effets engendrés par la situation minoritaire elle-même. Il est provoqué

par l'infériorisation et la subordination globale, économique, politique et culturelle, du groupe minoritaire au sein de la nation majoritaire où il vit. Et quand la langue des deux groupes n'est pas la même (ce n'est pas toujours le cas), le nombre des difficultés décuple pour la minorité, la situation se complique singulièrement pour elle et la nature de son analphabétisme change substantiellement. La seconde grande caractéristique du phénomène «analphabétisme de minorité», moins visible que son importance numérique, est le contenu, la nature, l'«essence même» du problème.

Nous voici donc en face d'un fait distinct, que nous appelons «analphabétisme de minorité», qui demande à être étudié, analysé, compris en tant que tel. La compréhension de l'analphabétisme — et aussi, conséquemment, de l'alphabétisation qui s'en suit ou devrait s'en suivre — au sein d'une minorité nationale, exigerait donc un regard différent, l'adoption, sinon de méthodes autres, tout au moins d'une problématique spécifique, s'attachant principalement à l'étude des rapports existant entre l'analphabétisme d'une minorité et l'ensemble des réalités caractérisant le fait minoritaire. Une telle «problématique de minorité» serait absolument nécessaire si on voulait réellement aller au cœur du problème.

Or, la plupart des études consacrées, soit à l'analphabétisme et à l'alphabétisation, soit à la question des minorités, négligent complètement les faits que nous cherchons à circonscrire ici sous l'appellation d'«analphabétisme de minorité», ou bien en traitent superficiellement et d'une manière insatisfaisante, passant, le plus souvent, à côté de la vraie question. Il existe des ouvrages et nombre d'articles qui abordent explicitement le problème de l'analphabétisme des communautés ethniques ou linguistiques minoritaires, mais la démarche suivie, sauf exception, ne «colle» pas d'assez près à la situation étudiée. Cette dernière n'est pas examinée avec toute la perspicacité nécessaire, d'un point de vue intérieur, c'est-à-dire à partir d'une problématique spécifique.

## **1.1 LES ÉTUDES «NATIONALES» SUR L'ANALPHABÉTISME**

Voyons d'abord les auteurs qui se sont penchés sur l'analphabétisme et l'alphabétisation en tant que tels. Ils ont généralement pris comme objet d'études, soit des pays ou des continents, soit des ensembles de pays.

Or, les problématiques par pays, aussi appelées problématiques «nationales», ont tendance à diminuer, minimiser, voire occulter l'importance des réalités infra- (ou intra-) nationales. Ainsi, c'est par pays que l'on examine les politiques «nationales» en matière de culture, d'éducation, d'économie, etc. Cette classification des peuples est à ce point généralisée qu'il ne semble plus curieux que l'Organisation des «Nations-Unies» soit en fait composée exclusivement de *pays* plutôt que de *nations*. Les principales références internationales (Annuaire

statistique de l'Unesco, données statistiques annuelles de la Banque mondiale, etc.) sont fondées sur les pays, i.e. sur l'«État-nation». Le pays est devenu la principale base de référence et d'étude pour les questions les plus diverses. Évidemment, il y a une certaine logique et une commodité certaine à utiliser cet étalon presque universel. En plus des raisons de fonctionnalité évidente, force est de reconnaître que l'État constitue au XXe siècle l'un des leviers les plus importants pour toute intervention dans la sphère politique, économique, culturelle, etc., et linguistique.

Il en va ainsi dans le domaine de l'éducation et de l'alphabétisation. La plupart des ouvrages de référence sur l'alphabétisation sont soit des monographies «nationales» (i.e. par pays), soit des ouvrages trans-nationaux ou inter-nationaux qui, en fait, se fondent, sur des données «nationales» (i.e. encore par pays). Ainsi en va-t-il, à titre d'exemple parmi tant d'autres, de l'étude statistique de l'Unesco, *L'alphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle* (1957) où l'on ne retrouve aucune référence à la réalité des minorités.

Pour des pays ou des sociétés homogènes au plan ethnique, linguistique et culturel, la question de l'alphabétisme s'inscrit dans une perspective relativement uniforme. Les facteurs influençant l'alphabétisme et l'alphabétisation sont, avec, il est vrai, certaines variantes, universellement les mêmes : âge, localisation, sexe, emploi, position sociale. Dans ce type de société, il est relativement aisé de dégager une problématique «nationale» qui s'applique à l'ensemble de la population.

Mais dans les sociétés où existent des minorités ethniques ou linguistiques, où la nation ne coïncide pas nécessairement avec l'État, où l'État comprend parfois plusieurs «nationalités», plus d'une langue, il est beaucoup plus difficile de dégager un tableau national qui tienne en même temps compte du ou des groupes minoritaires. On rencontre en effet souvent des différences notables dans les pourcentages d'alphabétisme, les minorités dominées présentant généralement des taux d'alphabétisation (et de scolarisation) plus faibles que ceux du groupe majoritaire. C'est le cas, par exemple, des Noirs aux États-Unis; c'était aussi le cas des Flamands en Belgique, qui dans la deuxième moitié du XIXe siècle, présentaient un taux d'alphabétisme quatre fois plus élevé chez les hommes que chez les Wallons francophones (Graff, 1987 : 307).

Dans les études sur les pays où se retrouvent une ou même plusieurs minorités, on rencontre divers problèmes de prise en compte de la situation réelle de ces groupes minoritaires et de leur alphabétisme. Qu'il s'agisse d'enregistrer les données sur l'alphabétisme ou de proposer des programmes d'alphabétisation, on relève des omissions, des contradictions, parfois une certaine occultation, souvent un malaise évident.

1) Considérons tout d'abord l'enregistrement de l'analphabétisme des minorités. On pourrait distinguer les recensions générales qui ne tiennent pas compte des différences au sein de la population étudiée et les monographies qui les prennent plus ou moins en considération.

Les premières font le relevé des analphabètes d'un pays, à l'état pur, en quelque sorte, sans prendre en considération la diversité des ethnies, des cultures, des langues parlées. Ou bien le relevé est fait en fonction de la seule langue majoritaire, l'analphabétisme étant alors défini, en pratique, comme le fait de ne pas savoir lire et écrire dans la «langue nationale». Dans ces deux cas, les données particulières sur l'analphabétisme des groupes minoritaires sont inexistantes. On nous fournit seulement des statistiques et des informations générales et «nationales», ce qui équivaut souvent à des données abstraites et partiellement «irrélles».

Dans d'autres monographies ou études moins générales, il s'est avéré nécessaire d'évoquer la situation particulière des minorités ethniques ou linguistiques. Cette référence était, en quelque sorte, inévitable, incontournable, à cause de l'importance des minorités, ou pour d'autres raisons, telles que le rapport direct et patent existant entre la situation d'oppression et le taux d'analphabétisme. Ainsi dans l'étude, devenue classique, de Hunter et Harman (1979) sur l'analphabétisme aux États-Unis, les auteurs notent que l'origine ethnique ou raciale est l'un des plus importants facteurs d'analphabétisme. Les taux d'analphabétisme sont particulièrement imposants chez les Noirs, mais aussi chez les Autochtones («Natives») et chez les Hispanophones (pp.43-45).

Toutefois, en dépit de l'importance objective des minorités, les réalités ethniques et linguistiques ne reçoivent que très rarement un traitement adéquat dans le cadre d'études «nationales». L'analphabétisme et l'alphabétisation des minorités ne s'imposent généralement pas comme des questions centrales et ce, surtout dans les sociétés où les minorités ethniques sont numériquement peu importantes. Vu dans une perspective nationale, l'analphabétisme des minorités ethniques apparaîtra au mieux comme une composante particulière, incidente, ou même comme une «variable» plus ou moins significative. La question des minorités se retrouve souvent reléguée au nombre des questions marginales, et traitée en annexe avec celles qui concernent le «monde des marginaux». La problématique «nationale» peut passer complètement à côté des éléments fondamentaux de l'analphabétisme d'une ou de plusieurs minorités. En introduction, des exemples ont déjà été donnés pour illustrer cette omission dans le contexte canadien. Autre exemple, dans la bibliographie analytique de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (IUE) sur l'alphabétisation fonctionnelle dans les pays industrialisés, les quelques références sur les minorités ethniques sont regroupées dans une section intitulée «Services pour des groupes particuliers

d'apprenants : femmes, migrants, minorités ethniques, handicapés, contrevenants» (Giere, 1987 : 79).

Plus encore, certaines études «nationales», en dépit de leur titre, occultent intentionnellement la réalité des minorités! Dans ces cas, l'analphabétisme des minorités n'est pas inconsciemment ou involontairement laissé pour compte, oublié ou fondu dans le concept général d'analphabétisme : c'est sciemment qu'il est exclu de la problématique dite nationale. Qu'on en juge : la grande étude gouvernementale française, *Des illettrés en France. Rapport au premier ministre*, se limite exclusivement aux «adultes français d'origine, élevés dans la langue française» (1984 : 7); de même, l'ouvrage de J. Kozol, *Illiterate America*, sur l'analphabétisme aux États-Unis, n'a pas abordé, de l'avis même de l'auteur, la question de l'éducation des «non-parlants-anglais» (1985 : 219). Pour quelles raisons a-t-on fait cette omission? «L'alphabétisation des migrants est en fait mieux connue, beaucoup plus étudiée, dotée de dispositifs et de financement propres», affirme l'étude «française», tout en reconnaissant que «bien des questions restent là ouvertes» (p. 7). Pour ce qui est de l'étude américaine, l'auteur affirme qu'il voulait ainsi contrer la tendance trop répandue chez les Américains à croire que l'analphabétisme était le problème propre de personnes nées à l'étranger ou des enfants de personnes nées à l'étranger (p. 219). Il est vrai que la situation des Noirs est traitée dans l'étude américaine, mais on n'y trouve mot de la situation des peuples autochtones. Et il ne s'agit pas de cas exceptionnels. Une grande étude-reportage sur *La France illettrée* (Vélis, 1988) porte exclusivement sur des «adultes métropolitains, (dont la) langue maternelle est le français» (p.27). En dépit des bonnes intentions énoncées, force est de constater que cette attitude traduit un ethnocentrisme certain. Dans le monde francophone, on utilise même parfois le terme «illettrisme» pour identifier les problèmes de lecture et d'écriture des personnes nées dans le pays et élevées dans la langue nationale alors que le terme «analphabétisme», perçu comme trop négatif, désigne plutôt la situation des «migrants» et des personnes qui ne maîtrisent pas la langue nationale... D'aucuns ont déploré, comme le rapporte A. Le Breton, cette distinction des «ignorants évolués des pays développés de ceux, primitifs du tiers monde, (...) comme si les premiers n'étaient pas tout à fait de la même espèce que les seconds» (1989 : 13).

Un autre motif de silence ou de réserve au sujet de l'analphabétisme des minorités (particulièrement les minorités dominées ou opprimées) est le fait que la question des minorités constitue une réalité hautement politique et politisée. Il y a une difficulté certaine pour les organisations internationales, et même pour des chercheurs, à évoquer une situation qui pourrait être assimilée, pour reprendre une formule consacrée, à une «intrusion-dans-les-affaires-internes-d'un-État». Un exemple typique à ce sujet est la réserve traditionnelle de l'Unesco — organisation

internationale à direction intergouvernementale — à faire directement allusion à l'analphabétisme des minorités autres que celles qui sont reconnues... par la Conférence générale! Qu'on en juge par cet extrait du *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*, sur la stratégie de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation des adultes, où il est fait état de l'analphabétisme de certaines minorités d'une manière plutôt discrète et prudente :

*(...) qu'il s'agisse de personnes handicapées, de travailleurs migrants, de réfugiés ou de membres de mouvements de libération nationale, il existe des groupes, très divers par leur importance numérique comme par leur situation, dont l'éducation nécessite, par rapport à l'éducation dispensée à la majorité de la population au sein de laquelle ils vivent, des dispositions particulières répondant à leur situation spécifique* (Unesco, 1983 : 75).

Si le discours est explicite dans certains cas (les minorités officiellement reconnues), il devient étonnamment aseptisé ou muet dans d'autres cas... En toute équité par ailleurs, il faut reconnaître que certains textes édités par l'Unesco ont soulevé plus clairement le problème des minorités.

2) Pour ce qui est des programmes d'alphabétisation en réponse à l'analphabétisme des minorités, le malaise des auteurs, face au traitement de cette question, devient plus évident encore, car ils ne peuvent éviter de parler de la langue de l'alphabétisation, celle dans laquelle se fera l'alphabétisation. Le problème de la langue de l'alphabétisation est, en fait, un révélateur puissant de toute la situation vécue par la minorité. Il est difficile de l'escamoter, et c'est alors que les omissions et les contradictions deviennent plus apparentes. D'un côté, on affirme le principe selon lequel l'alphabétisation devrait idéalement se faire dans la langue maternelle des minoritaires, mais, en même temps, on propose le contraire.

«L'alphabétisation dans la langue maternelle est un bon slogan mobilisateur», ont déjà noté avec un cynisme certain deux fonctionnaires de l'Unesco ayant préalablement indiqué que leurs opinions «ne reflètent pas nécessairement celles de l'Unesco». Admettant la complexité de la question, ils constatent une grande distance entre le principe général de la priorité à la langue maternelle et son application pratique. (Gillette et Ryan, 1983 : 33)

Dans un ouvrage sur les campagnes d'alphabétisation (1981), H.S. Bholia, après avoir présenté les principales campagnes d'alphabétisation de masse du XXe siècle, aborde le problème linguistique (et ethnique) et estime que la nécessité d'une politique linguistique clairement définie est une condition du succès des campagnes. «La langue est assurément l'expression la plus significative d'une culture, note-t-il; aussi, le rejet de la langue d'une culture ou d'une sous-culture

est souvent perçu comme étant le rejet de cette culture même, une attaque contre son identité propre, contre son existence» (p.303). Dans le même sens, un collectif d'auteurs s'exprimait ainsi :

*Le choix de la langue qui doit être utilisée pour l'alphabétisation est d'une extrême importance. Les analphabètes apprennent plus facilement et plus rapidement dans leur langue maternelle. Dès lors qu'ils ont un niveau de connaissance suffisant et confiance dans leur première langue, ils peuvent mettre à profit les aptitudes acquises, dans une seconde langue. (...) le choix d'une langue répond en général à des critères politiques aussi bien qu'éducatifs ou pédagogiques (CIEA, 1983 : 134).*

Après avoir fortement souligné la nécessité de l'alphabétisation dans la langue maternelle, on voit les mêmes auteurs introduire des nuances, des considérations pratiques qui équivalent à nier le principe qu'ils ont d'abord voulu affirmer. Bholá écrit, par exemple :

*Mais la langue n'est pas seulement matière d'identité culturelle, elle se réfère également à l'économie et la politique. Dans le contexte moderne de l'État-nation fondé sur la science, la technologie et la bureaucratie, chaque individu doit connaître la langue de la politique pour être en mesure de participer au pouvoir, et la langue de l'économie, pour pouvoir tirer profit du système économique. L'alphabétisation dans une langue autre que la langue nationale pourrait condamner une personne à une existence étroite, limitée et marginale (1981 : 303 — traduction personnelle).*

Comme on le voit, de telles études, excellentes par ailleurs, sont très ambivalentes : en théorie, le cas des minorités semble y être pris en considération, la priorité de la langue maternelle y est recommandée. Cependant, ces énoncés de principe demeurent superficiels et sans suite puisqu'on s'inquiète en même temps d'une alphabétisation en «langue autre» (celle de la minorité ou celles des minorités), autre que la «langue nationale» (celle de la majorité) ou la «langue officielle» qui, dans certains pays, n'est parlée que par une minorité. Cette contradiction trahit la problématique «nationale» qui inspire, en fait, ces auteurs. Bien qu'ils aient quelques bons mots pour la langue des minoritaires, on voit que ce qui les intéresse est une alphabétisation pratique qui mette l'individu, dès son plus jeune âge, en mesure de maîtriser la langue de l'économie et de la technologie, c'est-à-dire, soit la langue de la majorité du pays, soit celle de l'élite occidentalisée dans le cas de certains pays du tiers monde. De plus, le recours à une ou quelques langues «nationales» est souvent proposé pour des motifs exclusivement pratiques; des enjeux politiques relatifs à la composition ethnolinguistique du pays sont aussi

parfois en cause. À cet égard, l'alphabétisation apparaît souvent inféodée à la politique linguistique «nationale» des gouvernements.

Ces études «idéalistes» ont un point de vue extérieur sur les minorités. Elles ne sont pas conséquentes dans leurs conclusions. Nous n'y avons pas trouvé de propositions cohérentes qui soient le reflet, non seulement des principes énoncés, mais aussi et surtout des réalités étudiées.

## **1.2 LES ÉTUDES PARTICULIÈRES SUR LES MINORITÉS**

---

De nombreux auteurs, des sociologues surtout, ont étudié certaines sociétés minoritaires. Ces monographies ne sont pas souvent très pertinentes à notre sujet pour deux raisons.

D'abord, elles négligent le fait de l'analphabétisme au sein des minorités ou ne le traitent que de façon incidente, à titre de sous-composante de la composante «éducation» ou encore comme un simple indicateur social. Ainsi, dans la postface à sa célèbre étude sur une famille porto-ricaine, *La Vida*, Oscar Lewis se sert de l'analphabétisme en tant que l'un des «indices démographiques, économiques et sociaux» qui permet d'apprécier globalement la situation d'une collectivité, plutôt que d'y voir une composante de cette «culture de pauvreté» qu'il décrit par ailleurs avec justesse (1969 : 770-771). Cet intérêt limité peut certes s'expliquer par le fait que ces ouvrages, généraux ou spécialisés, étudient la société minoritaire dans son ensemble : son histoire, sa structure sociale, sa culture, ses institutions, etc., bref les aspects les plus visibles ou les plus traditionnellement importants. Mais l'analphabétisme ne se laisse pas toujours apercevoir facilement, et il demeure un fait caché, parfois même pour le sociologue ou l'historien.

Il faut dire que l'attention accordée à la question générale de l'analphabétisme dans les pays industrialisés supposés alphabétisés depuis longtemps, est assez récente. Si on ne voyait pas ce problème dans la société majoritaire, il pouvait également passer inaperçu dans les groupes minoritaires. On a aussi négligé le problème de l'analphabétisme au sein des minorités parce qu'on a cru longtemps que la «sous-scolarisation» et les «retards en éducation» qu'on remarquait chez les adultes, dans les groupes minoritaires, étaient des phénomènes résiduels, que le temps, les mesures de rattrapage et l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle des jeunes feraient disparaître. On n'a sans doute pas suffisamment saisi l'importance objective de l'«analphabétisme de minorité», sa persistance en dépit des mesures correctives, la spécificité qui le distingue du même phénomène au sein de la société majoritaire. On peut dire à ce sujet que l'inefficacité relative des mesures de rattrapage scolaire est justement due, en partie, à cette incompréhension de la nature particulière de l'analphabétisme qui affecte les minorités politiquement et culturellement dominées.



En second lieu, ces monographies, empiriques pour la plupart, qui prennent pour objet d'enquête telle ou telle minorité particulière, visent la description de cette société et ne reposent généralement pas sur une problématique spécifique concernant les minorités, sur une généralisation extraite d'études empiriques antérieures. On s'appuie, certes, sur des théories sociologiques diverses qu'on cherche à vérifier, à appliquer au cas des minorités, mais rarement sur une réflexion théorique originale à propos du fait minoritaire en tant que tel et dans son ensemble. Fait exception la sociologie de l'ethnicité qui scrute de près le concept de minorité. Mais les auteurs rattachés à ce courant n'ont pas touché, que nous sachions, à la question de l'analphabétisme.

### Le minoritaire et le colonisé

Un des ouvrages qui pourrait se rapprocher de cette «problématique de minorité» que nous cherchons, est le *Portrait du colonisé* d'Albert Memmi. Ce texte présente une généralisation, une vue synthétique et dialectique sur l'état de l'homme colonisé, dont plusieurs aspects s'appliquent très bien à la personne «minorisée».

La société colonisée, même lorsqu'elle est majoritaire dans un pays, est traitée comme si elle était une minorité : sa langue, sa culture, son économie, ses institutions, tous les secteurs de son activité sont subordonnés au pouvoir de la minorité colonisatrice qui occupe, dans les faits, la place de la majorité. C'est pourquoi la description de Memmi — qui a lui-même dédié la ré-édition de 1966 de son livre aux Canadiens-Français — peut s'appliquer dans une bonne mesure, tant à la société québécoise, d'avant la révolution tranquille tout au moins, qu'aux diverses minorités françaises au Canada<sup>1</sup>.

Nous ne voulons pas dire pour autant que les peuples minoritaires, dans les pays occidentaux, peuvent être assimilés complètement à des «peuples colonisés». Loin de là. L'identification totale qu'on a voulu faire, par exemple, entre la situation du peuple canadien-français et celle des peuples africains a été une mode au cours des années 1960. C'est la thèse développée, par exemple, en 1966, par André D'Allemagne dans *Le colonialisme au Québec*. Un autre courant a été l'analogie, approfondie également par Memmi, entre le colonisé du tiers monde et les Noirs américains. C'est en partant de cette analogie que Pierre Vallières a rédigé (1969) *Nègres blancs d'Amérique*, ces nègres blancs dont les correspondants franco-ontariens seraient les «Nigger-Frogs» de l'Ontario décrits par Dalpé en 1981.

Il existe entre les situations coloniales du tiers monde et les situations de certaines minorités au sein du monde capitaliste, des différences qui sautent aux yeux et qui interdisent de pousser la comparaison trop loin<sup>2</sup>. Ainsi Memmi précise

que le colonialiste refuse l'assimilation du colonisé, ce dernier ne pouvant ni s'épanouir dans sa propre culture ni accéder à celle du colonisateur, à son monde. L'étanchéité des deux groupes est maintenue. «Tout est mis en œuvre pour que le colonisé ne puisse franchir le pas; qu'il comprenne et admette que cette voie est une impasse et l'assimilation impossible» (p.161). Au contraire, la politique explicite ou implicite des États occidentaux à l'endroit de leurs minorités vise leur assimilation, du moins chaque fois que cela est possible et quand il n'y a pas de résistance. Cela est vrai en tout cas, pour les minorités de race blanche. Lord Durham, pour ce qui est des Canadiens-Français, avait recommandé, comme on le sait, leur assimilation, leur disparition, leur fusion complète dans la population anglaise, pour leur bien. Depuis, quelques millions de francophones ont été assimilés partout au Canada, et ont été entièrement intégrés à l'univers anglo-saxon. Cependant, en dépit de cette pression assimilatrice, on peut se demander si les États occidentaux ont toujours voulu que les minoritaires assimilés jouissent des mêmes droits que le groupe ethnique en place. Aux États-Unis, au moment de l'élection de John Kennedy à la présidence, tous les observateurs estimaient que ce dernier devait surmonter un double handicap : il était Irlandais et catholique. Plus récemment, un mouvement de protestation important s'est développé à l'endroit des Hispanophones : on remet en cause les programmes d'éducation bilingue, certaines villes américaines se déclarent unilingues anglaises, etc. On a l'impression que ce mouvement vise à faire disparaître les signes extérieurs trop distinctifs qui irritent, sans pour autant permettre une intégration totale de cette minorité.

Il n'en demeure pas moins que les peuples minoritaires qui vivent sous la domination d'une majorité et qui subissent la pression quotidienne de l'assimilation, partagent quand même avec les peuples colonisés certaines expériences profondément semblables. Par exemple, les brèves pages que Memmi a consacrées au «bilinguisme colonial» semblent exprimer ce qu'ont vécu les Québécois il n'y a pas si longtemps et ce que vivent encore les Acadiens ou les Franco-Ontariens. Qu'on en juge par cet extrait :

*...la langue maternelle du colonisé, celle qui est nourrie de ses sensations, ses passions et ses rêves, celle dans laquelle se libère sa tendresse et ses étonnements, celle enfin qui recèle la plus grande charge affective, celle-là précisément est la moins valorisée. (...) S'il veut obtenir un métier, construire sa place, exister dans la cité et dans le monde, il doit d'abord se plier à la langue des autres, celle des colonisateurs, ses maîtres. Dans le conflit linguistique qui habite le colonisé, sa langue maternelle est l'humiliée, l'écrasée. Et ce mépris, objectivement fondé, il finit par le faire sien. De lui-même, il se met à écarter cette langue infirme, à la cacher aux yeux des étrangers, à ne paraître à l'aise que dans la langue du*

*colonisateur. En bref, le bilinguisme colonial n'est ni diglossie, où coexistent un idiome populaire et une langue de puriste, appartenant tous les deux au même univers affectif, ni une simple richesse polyglotte, qui bénéficie d'un clavier supplémentaire mais relativement neutre; c'est un drame linguistique (p.144).*

Ce drame linguistique, cette humiliation de la langue dominée qui fait du colonisé «un étranger dans son propre pays», ce conflit entre deux univers symboliques portés par deux langues, ce bilinguisme à la fois nécessaire et déchirant, voilà autant d'éléments qu'une «problématique de minorité» doit recueillir. Dans notre évaluation de la réalité franco-ontarienne, nous ne manquerons pas de nous y référer parce que la bilinguisation forcée est au cœur de l'analphabétisme propre à cette société minoritaire.

Cependant, en ce qui a trait à l'analphabétisme lui-même, le *Portrait du colonisé* ne nous apporte rien. Memmi écrit : «Le colonisé n'est sauvé de l'analphabétisme que pour tomber dans le dualisme linguistique». C'est que, dit-il, dans les pays auxquels il pense, la majorité des colonisés, soit la masse de la population, ne disposeront jamais que de leur langue maternelle, «une langue ni écrite ni lue, qui ne permet que l'incertaine et pauvre culture orale». Le drame du bilinguisme colonial ne concerne donc que la petite élite des colonisés scolarisés, celle qui a appris la langue du colonisateur. Memmi ne passe-t-il pas ainsi un peu à côté du problème, ne reste-t-il pas en deça de la réalité vécue par l'homme opprimé?

Pour nous, le dualisme linguistique est justement, dans une situation de domination — nous y reviendrons plus loin — l'une des sources et des causes d'un certain type d'analphabétisme. Memmi a raison s'il ne pense qu'aux intellectuels, aux écrivains, dont il parle d'ailleurs, qui ne peuvent échapper à l'analphabétisme de leur peuple qu'en s'initiant à la langue européenne du colonisateur, en apprenant à la manier. Mais, même dans ce cas, écrit-il, même si l'écrivain colonisé a l'avantage de connaître deux langues, «il n'en maîtrisera totalement aucune». Il vit une ambiguïté culturelle, un dualisme linguistique qui peut entraîner une certaine confusion intérieure, voire une espèce de «stress culturel» permanent. Or ces effets peuvent affecter beaucoup plus sérieusement d'autres bilingues coloniaux, être la source, chez les enfants peut-être surtout, de toutes sortes de problèmes d'apprentissage : blocages, retards du développement cognitif, névroses scolaires, rejets, décrochages. Dans certains pays coloniaux, on a tenté d'alphabetiser dans la langue du colonisateur une partie notable de la population. Il en est résulté des «bilingues coloniaux», mais ceux-là ont aussi produit des analphabètes. Memmi n'a pas vu cet aspect de la question. La partie scolarisée de la population indigène peut se voir ramenée non pas à son analphabétisme originel,

mais en fait à une forme d'analphabétisme plus compliqué et ce, par le choc de l'acculturation, le stress de la scolarisation elle-même. Ce phénomène n'est pas étranger à ce que nombre de Franco-Ontariens ont vécu ou connaissent encore.

\*

L'examen de la littérature traitant, soit de l'analphabétisme directement, soit de la sociologie des minorités, ne nous a pas permis de découvrir aucune synthèse théorique satisfaisante susceptible de rendre compte de l'«analphabétisme de minorité». Divers auteurs ont tourné autour de la question, s'en sont rapprochés plus ou moins, ont touché à des aspects particuliers, mais n'ont pas abordé ce sujet franchement et directement. Dans ce premier chapitre, nous voulons essayer, non pas de formuler une théorie rigoureuse, mais, tout au moins, de rassembler les diverses composantes de ce que pourrait être une «problématique de minorité» axée sur la question de l'analphabétisme. Le lecteur verra peut-être que cette esquisse théorique, avant même que nous en venions à la situation franco-ontarienne elle-même dans les chapitres suivants, permet déjà d'y voir plus clair : les notions et concepts que nous allons distinguer permettent de mieux définir et cerner la réalité minoritaire franco-ontarienne et son problème linguistique propre. Ce schéma théorique recèle donc, sous une forme condensée, tous les développements ultérieurs.

La première tâche qui s'impose à nous est la clarification de la notion même de minorité. Qu'est-ce qu'une minorité ethnique? De quel type de minorité s'agit-il dans cette problématique? Le problème d'analphabétisme qui nous préoccupe existe-t-il dans toutes les minorités ethnoculturelles, dans tous les pays, quelles que soient les situations? Évidemment non.

Nous ne voulons pas laisser entendre que l'analphabétisme est une caractéristique nécessaire de toute minorité ethnoculturelle ou ethnolinguistique. Il existe des cas où une minorité affiche, non pas un taux élevé d'analphabétisme, mais au contraire un haut degré de scolarisation et d'alphabétisme. A. Thomas, cité en introduction, avait relevé qu'au Canada, ce sont les Juifs qui ont le taux d'analphabétisme le plus bas (1976 : 9). L'histoire contemporaine et ancienne offre de nombreux autres exemples d'une telle situation où une minorité n'est pas désavantagée au point de vue éducatif. Voilà un point très intéressant pour la compréhension du cas franco-ontarien. Comment se fait-il que d'autres minorités placées apparemment dans des conditions plus difficiles arrivent à s'en sortir, à gagner le pari de l'éducation et de la survie culturelle? Pour répondre à ces questions, nous définirons d'abord la notion de minorité ethnique et nous dresserons ensuite, brièvement, une typologie des minorités ethniques. Les distinctions qui se dégageront nous permettront de progresser dans l'élaboration de notre problématique.

\* \* \*

## 2. Qu'est-ce qu'une minorité ethnique?

En Ontario français, nous ne sommes pas seulement en face d'une *population* minoritaire d'expression française — simple addition de personnes — mais devant une *minorité ethnique*, c'est-à-dire une communauté humaine dotée d'une personnalité propre, mue par un dynamisme interne. La nature de l'analphabétisme qui l'affecte ne peut pas vraiment être comprise si on ne reconnaît pas au départ cette donnée première et si on n'a pas une idée juste de ce qu'est une minorité ethnique.

### 2.1 GROUPE ETHNIQUE ET GROUPE SOCIAL

Dans les programmes d'alphabétisation, on distingue souvent les «clientèles régulières» et les «clientèles particulières», ces dernières englobant les handicapés, les chômeurs, les assistés sociaux, les détenus, les femmes en difficulté, les immigrants, les Autochtones, les minorités ethniques... On ne se rend pas toujours compte, en procédant à cette énumération, que les groupes ethniques, les Autochtones et, dans certains cas, les immigrants, ne sont pas des groupes comme les autres s'ajoutant à la liste des groupes sociaux marginaux ou problématiques. Certaines de ces clientèles relèvent de catégories sociales particulières et d'autres, de catégories ethniques plus englobantes.

Il y aurait avantage à distinguer mieux ces deux sortes de «publics» car il y a bien des chances que, dans les deux cas, la nature de l'analphabétisme ne soit pas la même. Si un groupe d'analphabètes franco-ontariens inscrits à une session de formation étaient tous chômeurs, on ferait en bonne partie fausse route en ne les traitant que comme chômeurs, en ne considérant que leurs besoins socio-économiques.

Au sein de toute société, uniculturelle ou multiculturelle, il existe toute une constellation, toute une hiérarchie de groupes sociaux dont les membres constituent autant de «minorités sociales»: classes sociales, défavorisées, nanties, groupes de pression, membres des partis politiques, des églises, des professions, etc. Il existe des minorités «majoritaires» comme celles qui détiennent le pouvoir politique ou économique et des majorités «minoritaires», comme les femmes qui, bien que formant 50% de la population, n'ont souvent, dans bien des domaines, que le pouvoir d'une minorité. Une même personne peut appartenir à plusieurs de ces groupes qui ne sont pas tous du même ordre et il existe une multitude de rapports entre toutes ces catégories sociales.

Quoiqu'il y ait parfois — de plus en plus rarement — une coïncidence entre groupe social et groupe ethnique (la situation, par exemple, où presque tous les

membres d'un groupe ethnique seraient des prolétaires ou des assistés sociaux), on trouve généralement, outre les femmes bien entendu, plusieurs groupes sociaux, plusieurs minorités sociales à l'intérieur d'un même groupe ethnique. Ce dernier est donc une réalité d'une autre nature, plus dense, plus structurée, plus complète que ne l'est un groupe social quelconque. Quand un groupe ethnique est aussi une minorité ethnique dans un pays, on peut avoir tendance à l'assimiler à un groupe social marginal parce que sa structure sociale interne est souvent faible, peu développée. Ce fut le cas des Canadiens-Français dans leur ensemble qui semblèrent former globalement, jusqu'au milieu des années 1960, une espèce de «classe-nation», à cause de leur infériorité économique persistante, situation que la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme avait décrite en son temps<sup>3</sup>.

Aujourd'hui encore, plusieurs pensent que les Franco-Ontariens forment un groupe social monolithique, un bloc où tout le monde appartient à la même strate économique et est du même niveau culturel. Il n'en est rien. Mais en serait-il ainsi qu'ils n'en formeraient pas moins un groupe ethnique complet, au plein sens de ces deux mots. La notion de *groupe ethnique* n'a rien à voir avec celle de *groupe social* et un groupe ethnique n'est pas moins authentique quand sa division sociale interne est moins compliquée. À ce compte, les peuples autochtones ne seraient pas des groupes ethniques. Mais cela nous amène à la question principale: qu'est-ce donc qu'un groupe ethnique?

## 2.2 LA NOTION D'ETHNICITÉ

---

Le mot *ethnie* vient du grec *ethnos* qui signifie «peuple». Le dictionnaire *Le petit Robert* le définit ainsi :

*Ensemble d'individus que rapprochent un certain nombre de caractères de civilisation, notamment la communauté de langue et de culture (alors que la race dépend de caractères anatomiques). L'ethnie française englobe la Belgique wallonne, la Suisse romande, le Canada français.*

Cette définition permet de comprendre tout de suite que la notion de «groupe ethnique» possède deux acceptions, l'une générale, l'autre plus restreinte. Selon la première, l'ethnie comprend tous les peuples, quelle que soit la partie du monde où ils vivent, descendant d'une même souche, ayant une même langue, une même culture. Ainsi, les Anglais d'Angleterre, une bonne partie des Américains et des Canadiens-Anglais, les Australiens et les Néo-Zélandais appartiennent à l'ethnie anglaise. Les Juifs de tous les pays appartiennent au groupe ethnique juif. Dans ce sens, on ne peut certes pas parler d'une «ethnie franco-ontarienne» ou d'une

«ethnie québécoise». En toute rigueur de terme, il faut rappeler et préciser que les Canadiens-Français de toutes les provinces font partie du groupe ethnique français<sup>4</sup>.

Dans une acception plus restreinte, on peut parler d'un groupe ethnique canadien-français ou acadien ou franco-ontarien, pour désigner l'originalité et la spécificité de ces groupes au sein de l'ethnie française (en fait, comme sous-groupe de la communauté canadienne-française). Le groupe ethnique restreint étant plus proche des individus qui le composent, c'est à lui que s'appliquent le mieux ou le plus concrètement les divers éléments de la définition de l'ethnicité.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette notion depuis quelques années<sup>5</sup>. Il semble y avoir un consensus assez général sur le fait que les «composantes objectives» de l'ethnicité ne sont pas les plus déterminantes. Le groupe ethnique existe-t-il dès lors qu'on appartient à une *même race*, qu'on parle une *même langue*, qu'on occupe un *même territoire*, qu'on a vécu la *même histoire*, qu'on partage la *même culture* ou la *même religion* ou la *même mentalité*? Évidemment, toutes ces dimensions concourent puissamment à la formation du groupe ethnique. Mais aucune ne semble suffisante ou absolument nécessaire. C'est le facteur «subjectif» qui apparaît le plus important dans l'ethnicité, c'est-à-dire le sentiment intime d'appartenance, qui amène chaque membre d'une communauté ethnique, abstraction faite parfois de l'une ou l'autre des composantes objectives, à se reconnaître membre de son groupe.

Dans un ouvrage collectif publié sous la direction de G. Morcos, *Bilinguisme et enseignement du français* — où on retrouvera plusieurs éléments utiles pour la problématique des minorités — M. Noël écrit à propos de la définition de l'ethnicité :

*En effet, ni la communauté de race, ni la communauté de religion, ni la communauté de langue ne suffît à son acception. Roland Breton (1981, 8) y voit «un groupe d'individus liés par un complexe de caractères communs — anthropologiques, linguistiques, politico-historiques — dont l'association constitue un système propre, une structure essentiellement culturelle : une culture.» Définition pertinente mais qui serait exhaustive si elle tenait compte de la dimension subjective de l'ethnicité. Après tout, l'ethnie n'implique-t-elle pas, comme en convient Gosselin (1983, 237) entre autres, une communauté d'identité, un sentiment de solidarité et d'appartenance? (1989 : 39).*

Tout à fait dans le même sens, Roger Bernard observe, dans son livre *De Québécois à Ontariens*, au sujet de la réalité franco-ontarienne :

*Mais, pour comprendre l'ethnicité, et pour mieux saisir la naissance et l'évolution de l'ethnie franco-ontarienne, il est essentiel d'analyser le rôle de la langue française, perçue et présentée, à travers l'histoire des Franco-Ontariens, comme un des plus importants référents ethniques. Cependant, il faut le répéter, le fait de parler français n'implique pas automatiquement un sentiment d'appartenance au groupe franco-ontarien. Il se peut fort bien qu'un individu parle français parce qu'il s'agit de la seule langue qu'il connaisse. De nombreuses personnes utilisent le français et n'appartiennent pas au groupe franco-ontarien. L'usage du français n'entraîne pas nécessairement l'appartenance ethnique (1988 : 76).*

De la même manière, il ne suffit pas d'être «francophone» pour faire partie du groupe ethnique franco-québécois ou québécois-français. L'expression courante «Québécois francophone» est, soit un euphémisme, soit une impropriété de terme.

Le sentiment d'appartenance, tel est le phénomène dynamique et vivant qui donne réellement existence au groupe ethnique. Toutes les autres conditions pourraient être réunies (même race, même langue, etc.), si le «vouloir-vivre» collectif est faible, si la conscience de l'identité commune est éteinte chez les individus, le groupe ethnique n'a plus qu'une existence virtuelle. Dans le cas contraire, un peuple pourrait, à la limite, avoir perdu sa langue et même son territoire et continuer à être, à survivre, si le sentiment de l'appartenance demeure dans les âmes. En Irlande, les Irlandais, bien qu'ayant perdu à toutes fins pratiques, leur langue et qu'ils ne parlent plus guère que l'anglais, conservent intacte leur conscience nationale. Certains groupes d'Amérindiens qui ne parlent que l'anglais entretiennent un vif sentiment d'appartenance ethnique. Récemment au Québec, on a vu les Indiens Malécites, qui avaient été dépossédés de leur territoire et dispersés dans la province, parvenir à retracer leur origine, à retrouver leur identité, à se rassembler et même à obtenir une réserve qu'aucun membre n'habite en permanence! Et que dire des Juifs, dispersés pendant 2000 ans, qui durent adopter une multitude de langues différentes!

Cette question d'identité et d'appartenance, comme on le verra, est capitale dans cette étude. Elle permet de comprendre en effet comment certains Franco-Ontariens, à un moment donné, peuvent se découvrir analphabètes dans leur propre langue, dans leur propre culture, à travers la prise de conscience de leur identité profonde, à la fois personnelle et collective. Mais avant d'y venir, d'autres notions nous seront encore nécessaires.



## 2.3 DU «GROUPE ETHNIQUE» À LA «MINORITÉ ETHNIQUE»

Puisqu'il s'agit pour nous de réfléchir sur les minorités en vue d'en arriver à bien cerner la réalité franco-ontarienne, il y a intérêt à nous interroger sur les modalités de formation des minorités ethniques. La notion de «groupe ethnique» ne s'applique exclusivement ni à une majorité ethnique ni à une minorité ethnique. Elle désigne autre chose, soit la nature distinctive des groupes, quels qu'ils soient. Le peuple de France constitue un groupe ethnique, les «Français d'Amérique» aussi, les Franco-Ontariens aussi. La question est de savoir comment, à partir de la souche, c'est-à-dire du groupe ethnique premier, sont apparues en dehors d'elle une ou des minorités ethniques. Le mode de formation d'une minorité ethnique peut expliquer la situation objective, heureuse ou problématique, dans laquelle l'histoire l'a placée.

On ne peut pas comprendre comment les minorités se forment si on n'a pas compris comment les groupes ethniques eux-mêmes se forment. M. Noël parle à ce sujet de deux processus fondamentaux : la *fusion* et la *fission* ethniques :

*La fusion ethnique peut s'effectuer de deux manières : ou bien plusieurs groupes ethniques s'unissent pour former un nouveau groupe plus grand et différent des groupes originaux... ou bien un groupe perd son identité culturelle et adopte complètement celle d'un autre; c'est ce qu'on appelle l'assimilation. (...)*

*Comme la fusion, la fission ethnique peut prendre deux formes distinctes : ou bien il y a différenciation (ou prolifération), auquel cas, un ou plusieurs autres groupes se forment en dehors du groupe parent dont ils perdent plus ou moins l'identité... ou bien il y a division en plusieurs sous-groupes. La dispersion des francophones au Canada constitue une des meilleurs illustrations de ce processus. Dans ce cas précis on est en présence de minorités ethniques (ou groupes ethniques minoritaires) notion trop souvent confondue, et à tort, avec celle de minorité sociale (id. : 40-41).*

La minorité franco-ontarienne est le produit d'un phénomène de dispersion et d'éparpillement qui a marqué le groupe français d'Amérique dès les tous premiers temps de sa formation. Avant la Conquête, c'était l'esprit de découverte et d'exploration qui était le moteur de cette dissémination. Après, ce furent les contraintes économiques qui agirent. Le processus, d'abord positif et ouvert, devint négatif. Ce n'était plus un peuple conquérant qui allait s'établir, mais un peuple défait, contraint de s'exiler. Il y a, ainsi, une très lointaine force dans l'acte de naissance de la minorité franco-ontarienne, mais aussi une grande faiblesse,

quelque chose comme un drame. Elle est minorité doublement : parce qu'elle est noyée dans une majorité étrangère qui cherche à l'assimiler, mais aussi parce qu'elle est séparée du groupe ethnique principal dont elle est issue. Et il faudra nous souvenir qu'il n'y a pas d'ethnicité franco-ontarienne en soi, sans référence à ce groupe ethnique originel dont elle est une fraction et sans lequel elle ne pourrait absolument pas se définir. Le drame des Franco-Ontariens est justement d'être une minorité. Et cet «analphabétisme de minorité» dont il sera fait état, baigne dans ce drame.

\* \* \*

---

### **3. Typologie des minorités**

---

La connaissance du mode de formation des groupes ethniques et des minorités ethniques (fusion, scission, union, assimilation, différenciation, division, dispersion, etc.) enrichit la problématique des minorités, apporte de l'eau à notre moulin, mais demeure de nature abstraite. Dans la réalité, le «jeu» de ces processus généraux et fondamentaux a produit historiquement des situations minoritaires très diversifiées. Aussi, nous allons compléter ce schéma théorique sur la notion de minorité ethnique et le mode de formation des minorités par une ébauche de typologie des minorités ethniques. Celui-ci fera ressortir les particularités, les différences, les espèces de situations minoritaires et nous permettra de préciser à quel type de minorité et à quel genre de situation nous avons affaire dans le cas franco-ontarien.

#### **3.1 MINORITÉS ABORIGÈNES, MINORITÉS ÉTABLIES, NOUVELLES MINORITÉS**

---

On trouve dans la littérature plusieurs types de catégorisation des minorités. Pour les fins de cette étude, nous avons retenu une typologie des «minorités linguistiques et culturelles» dressée par S. Churchill (1986) à partir d'études de cas dans plusieurs pays industrialisés, études réalisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ces études faisaient partie d'un vaste projet de recherche sur le financement, l'organisation et la direction des politiques d'éducation à l'intention de «populations spéciales». Cette typologie nous apparaît d'autant plus pertinente qu'elle a été dégagée à partir d'une étude sur les minorités des pays industrialisés (incluant le Canada), et qu'elle s'est avérée fonctionnelle pour traiter de questions éducatives. Son utilisation peut

permettre aussi des rapprochements avec la présente étude ainsi qu'avec les données des autres études de la vaste recherche de l'OCDE. En se fondant donc sur les politiques éducatives des pays étudiés, trois grands types de minorités ont été dégagés (notre traduction et adaptation) :

- a) *peuples aborigènes*. Groupes établis depuis longtemps dans leur pays de naissance dont le style de vie traditionnel est considéré archaïque par les sociétés industrielles contemporaines. Dans le contexte actuel de transformation culturelle, les distinctions peuvent paraître ténues, mais on s'entend généralement sur le fait que cette catégorie comprend les Lapons, les Aborigènes d'Australie, les Amérindiens, et d'autres groupes «analogues» ainsi que leurs descendants métis;
- b) *minorités «établies»*. Groupes établis depuis longtemps dans leur pays de naissance, dont le style de vie a généralement eu tendance à évoluer selon les mêmes paramètres que le reste de la société nationale, quoiqu'ils soient parfois en retard par rapport au rythme général d'évolution. (Catalans en Espagne, Cajuns aux U.S.A., Bretons en France, Canadiens-Français);
- c) *«nouvelles» minorités*. Groupes perçus comme ayant immigré récemment dans leur pays d'accueil. Les individus concernés peuvent être perçus comme immigrants au sens légal du terme, i.e. qu'ils entendent prendre la nationalité du pays d'adoption. En Europe de l'Ouest, cette catégorie comprend les travailleurs étrangers qui ont changé de pays sur une base temporaire quoique la majorité d'entre eux donne l'impression d'avoir acquis *de facto* le statut de résident permanent. D'autres «nouvelles» minorités sont créées par le phénomène de migration interne à l'intérieur d'un pays, d'un état colonial ou dans les limites d'une ancienne entité coloniale, comme le Commonwealth britannique (Churchill, 1986 : 6-7).

S. Churchill reconnaît que les catégories proposées demeurent imprécises et fluides, en particulier dans la période actuelle. Et il indique que certaines minorités posent problème eu égard à la typologie : les Gitans d'Europe qui ne correspondent adéquatement à aucune des trois catégories; les Noirs américains qui sont plutôt considérés, au niveau des politiques, sur une base raciale alors que les Hispanophones seront considérés comme une minorité linguistique et culturelle (p.7). En dépit de ces réserves, cette typologie apparaît singulièrement pertinente car les trois types de minorités sont représentés au Canada.

Les minorités appartenant à ces trois catégories ont beaucoup de choses en commun. Elles partagent une même situation de fait, leur rapport avec la nation majoritaire en est un de subordination et en chacune d'elles *peut* surgir cet

«analphabétisme de minorité» dont nous parlons. Les problèmes d'analphabétisme chez les Inuit (minorité aborigène), chez les Haïtiens (nouvelle minorité) et chez les Franco-Ontariens (minorité établie) ont, parmi d'autres causes, au moins une cause commune qui a beaucoup à voir, nous le verrons, avec la «secondarisation» ou même l'écrasement de la langue maternelle (et de la culture «maternelle»). À un premier niveau, la problématique recherchée embrasserait toutes ces situations minoritaires, dans ce qu'elles ont de semblable, mais aussi, naturellement, dans ce qui les spécifie, les distingue, les oppose. Les minorités des trois types entretiennent entre elles des différences de toutes sortes, qui constituent parfois, au sein d'un même pays, un tableau assez baroque.

Ainsi, les minorités aborigènes, au Canada par exemple, possèdent un statut juridique spécial (réserves, exemptions d'impôts, droits ancestraux ou issus de traités confirmés dans la *Loi constitutionnelle du Canada*, etc.) qu'aucune autre minorité ne pourrait revendiquer. Certaines «minorités établies» peuvent avoir des droits linguistiques et constitutionnels et d'autres pas. Les Bretons, les Catalans, les Canadiens-Français se sont vus reconnaître de tels droits. Dans certains cas, la langue d'une «minorité établie» est l'une des langues officielles du pays. Certaines «nouvelles minorités» peuvent devenir beaucoup plus importantes que telle «minorité établie» sans avoir aucune possibilité de revendiquer des droits politiques et linguistiques. Les «nouvelles minorités» acceptent plus facilement la perspective de l'intégration et de l'assimilation culturelles. Elles le désirent même, quoique cela n'aille pas toujours de soi. Au Canada, les «communautés culturelles» veulent apprendre et utiliser l'anglais, et ce, même au Québec, dans la vie publique à tout le moins. Certaines de ces «nouvelles minorités» veulent néanmoins sauvegarder leur héritage culturel, survivre comme entités ethniques distinctes, être «intégrées» plutôt qu'assimilées.

La situation de ces minoritaires est donc loin d'être pareille; il existe entre elles des inégalités de taille, de statut, de droits, de traitement : toutes ces différences (et bien d'autres) marquent la vie interne de chaque groupe, déterminent profondément la nature de ses difficultés linguistiques et indiquent, dans l'ordre de l'action et des solutions, la limite à ne pas franchir et les objectifs qui peuvent être poursuivis. On commence à voir dans ce tableau quelle place et quelle figure prend la minorité franco-ontarienne. «Minorité établie» historiquement constituée un peu à la manière des «nouvelles minorités» (déplacement de travailleurs, émigration interprovinciale), elle coexiste avec d'autres types de minorités en Ontario. Plusieurs «nouvelles minorités» sont plus importantes qu'elle numériquement mais ont moins de droits; d'autre part, les minorités amérindiennes sont beaucoup moins importantes qu'elle mais peuvent avoir des droits plus anciens.

Nous avons dit que l'analphabétisme *pouvait* surgir dans ces trois types de minorités, mais pas nécessairement. Il faut que certaines conditions soient réunies. D'autres distinctions nous éclaireront à ce sujet.

### **3.2 MINORITÉS OPPRIMÉES, MINORITÉS DOMINÉES, MINORITÉS DYNAMIQUES, MINORITÉS DOMINANTES**

Toutes les minorités ne sont pas obligatoirement bafouées ou en difficulté. Nous avons déjà évoqué la situation de la minorité juive au Canada qui au plan éducatif (et au plan économique) se retrouve dans une position très avantageuse. On donne aussi souvent l'exemple de la Suisse où les minorités française, italienne et romanche ne se disent pas opprimées, dominées. En fait le sort heureux ou malheureux de chaque minorité dépend de certains facteurs comme sa position économique et politique dans le pays où elle se retrouve, mais aussi d'autres facteurs comme la présence d'une «force intérieure», l'existence d'une mère-patrie ou d'un foyer national rayonnant.

Ces distinctions sont importantes. Il y a souvent une certaine correspondance (rapport de cause à effet) entre la dépendance économique-politique et une perception négative interne de la communauté. Ce fut largement le cas des Amérindiens et des Noirs d'Amérique, tant du Nord que du Sud. Le phénomène dit de l'«oncle-Tom» traduit bien cette dévalorisation et cette accommodation qui peuvent sévir au sein même d'une minorité dominée et dévalorisée.

Mais il n'y a pas de corrélations toujours univoques entre la position économique et politique et la perception interne de la valeur «intrinsèque» de la communauté. Ainsi, les Gitans, qui sont encore objet d'opprobre sociale en Europe de l'Ouest et de l'Est, manifestent néanmoins une fierté collective. Les Flamands de Belgique qui sont en fait une majorité et dont la langue et la culture étaient socialement et politiquement dévalorisées renversent depuis quelques années cet état de chose et valorisent leur langue et leur appartenance à la communauté néerlandaise internationale (quoique dans leur cas, cette valorisation a accompagné ou suivi l'accession au pouvoir économique). Le renversement qui se produit depuis quelques années au sein des peuples autochtones d'Amérique et d'Europe du Nord, où on assiste à une véritable renaissance culturelle de ces peuples, est aussi un exemple spectaculaire des relations différentes entre la position économique et la valorisation culturelle.

Ceci étant dit, on peut se demander ce qui peut expliquer les différences frappantes existant entre les diverses situations minoritaires. Pourquoi certaines minorités paraissent-elles mieux placées que d'autres, semblent-elles résister mieux que d'autres? Il existe des minorités dominantes et des minorités dominées.

Il y a des minorités nettement opprimées. Il existe aussi ce qu'on pourrait appeler des «minorités dynamiques» qui semblent réussir à bien tirer leur épingle du jeu au sein de la société environnante, qui paraissent s'être sorties du «drame».

Pour esquisser une rapide typologie de ces diverses situations et mettre en relief celle de l'Ontario français, nous procéderons en passant en revue quelques-unes des composantes objectives de l'ethnicité. Il nous semble, en effet, que le destin ou le sort divers des minorités dépend très largement des constituants ethniques eux-mêmes, de leurs différences, de leur faiblesse ou de leur prépondérance dans les divers contextes.

## La langue

L'un des facteurs les plus importants à considérer est la langue parlée par la minorité. Si elle est la même que celle de la majorité, comme dans le cas des Noirs américains<sup>4</sup>, il en résulte sans doute des avantages «stratégiques» certains pour elle, toute une série de difficultés se trouvant ainsi évitées. Si la langue de la minorité est différente, les conséquences qui en résultent pour le groupe minoritaire dépendent alors, selon E.A. Aunger (1989), du *pouvoir* de la langue minoritaire et de sa *puissance*.

1) Le «pouvoir de la langue» se réfère au statut de la langue minoritaire dans le pays. Certaines langues jouissent d'un statut privilégié de langues officielles ou nationales qui peut renforcer singulièrement la position globale des minorités qui les parlent, dans les cas tout au moins où cette reconnaissance n'est pas que symbolique, comme dans certains pays africains. La reconnaissance du statut officiel d'une langue minoritaire est, dans les pays occidentaux, le reflet des rapports de force réels entre la majorité et la minorité concernée : elle exprime le pouvoir relatif détenu par cette minorité. Cela démontre, s'il en était besoin, que la minorité franco-ontarienne, bien que ne constituant que 5% de la population ontarienne, bénéficie d'un pouvoir qu'elle ne pourrait pas avoir par elle-même, qui découle du statut officiel du français au Canada et de l'importance globale du groupe français au Québec et dans l'ensemble du Canada.

2) La «puissance de la langue» se rapporte à l'extension mondiale d'une langue, à l'attraction qu'elle exerce sur les locuteurs en tant que véhicule de connaissance et moyen d'action sur le monde. Plus le domaine d'utilisation d'une langue est important, dit Aunger, plus la langue est puissante. Sa fonction de véhicule universel «la revêt d'une aura de prestige et de magie. C'est le passe-partout qui ouvre les portes du pouvoir, de la richesse, du savoir et de l'avancement» (1989 : 29).

Beaucoup de minorités importantes par le nombre, et de peuples souverains d'ailleurs, n'ont pas une langue «puissante». L'aire du rayonnement de certaines

langues ne dépasse pas la limite d'un pays ou d'un groupe ethnique, ce qui n'enlève rien à la valeur intrinsèque de ces langues. La minorité franco-ontarienne, elle, peut s'appuyer sur une des langues les plus puissantes du monde. Même si le contexte national, ici ou là, peut diminuer la puissance du français, elle est toujours là, pourrait-on dire, prête à servir. La maîtrise d'une langue puissante (anglais ou français) par une minorité sociale ou une minorité ethnique peut lui permettre de jouer le rôle dirigeant dans un pays, d'accaparer même le pouvoir. La minorité doit toutefois se convaincre de la puissance objective, réelle de sa langue — ce qui n'est pas toujours le cas au Canada français. L'écrivain Jacques Ferron avait judicieusement relevé que le «français, rendu timide par deux siècles d'analphabétisme, pouvait être assimilé à une langue populaire sans bibliothèque, tel l'éwé» (1985 : 292).

## La religion

La religion a été longtemps le château fort de l'ethnicité canadienne-française. La langue était à son service, selon l'expression consacrée «la langue gardienne de la foi, la foi gardienne de la langue». Ce fait a beaucoup contribué, on le sait, au maintien du groupe français en Amérique du Nord. On pourrait dire, dans le cas de la religion aussi, que les chances d'une minorité sont d'autant plus grandes que sa religion a plus de «pouvoir» et de «puissance». La force du catholicisme a littéralement soutenu la nationalité canadienne-française naissante, autant dans son foyer principal du Québec qu'à travers toute la diaspora. Aussi longtemps que les Canadiens-Français ont adhéré massivement et activement à leur religion, leur cohésion s'est avérée partout remarquable, en dépit de leur fractionnement en petits groupes sur le continent. Cela démontre l'importance du facteur *religion* pour le maintien de l'ethnie. Les Juifs ont peut-être survécu jusqu'à nos jours uniquement parce qu'ils ont hérité d'une religion absolument exclusive, d'une religion à eux qu'ils n'ont jamais abandonnée, qui faisait d'eux un «peuple élu». La force interne de cette idée, indépendamment de sa véracité, explique l'endurance des minorités juives à travers le monde et peut-être, ultimement, leur allure de «minorités dynamiques» possédant, au Canada par exemple, leurs écoles, leurs hôpitaux, leurs institutions, sans jouir pour autant d'aucun droit constitutionnel, d'aucune reconnaissance officielle.

La religion a sans nul doute été dans l'histoire le facteur de cohésion le plus important des groupes ethniques. Si elle vient à manquer, le groupe ou la minorité ethnique devra s'appuyer sur un autre principe de communalisation. C'est alors que le sentiment d'appartenance collective devra resurgir plus fort, s'aiguiser, se renouveler.

## La race

Il est évident que les caractères morpho-biologiques d'un groupe ethnique contribuent fortement à le distinguer et à le spécifier. La situation d'une minorité peut dépendre beaucoup de sa race. Une minorité noire au sein d'une majorité blanche risque d'être opprimée, mais en revanche l'obstacle «naturel» constitué par la barrière raciale lui permettra de résister plus que d'autres minorités à l'assimilation. M. Noël (1989) remarque à ce sujet que les minorités canadiennes-françaises d'origine européenne peuvent être intégrées, assimilées beaucoup plus facilement : elles risquent moins de se heurter à l'ethnocentrisme du groupe dominant que les Autochtones ou encore que la plupart des minorités antillaises. Le taux relativement élevé d'assimilation des Franco-Ontariens tient pour une bonne part à la similitude des «races» anglaise et française.

De même, la parenté entre le catholicisme et le protestantisme ainsi que la proximité linguistique entre les deux langues — source de méprises continuelles — créent des conditions objectives qui facilitent le processus d'assimilation des Franco-Ontariens. Même si Anglais et Français semblent appartenir à deux mondes opposés, ce qui est vrai en un sens, les moyens de passer de l'un à l'autre sont faciles. La «race» n'est pas un obstacle, puisque, selon certains démographes, 10% des Canadiens-Anglais ont du sang français.

## L'histoire

Si la géographie et le climat impriment à une ethnie le sceau d'un pays et d'un terroir, c'est son histoire qui la marque le plus profondément, en forgeant sa mentalité et sa personnalité, en trempant et souvent en blessant son âme. Le fait que la minorité franco-ontarienne soit un morceau détaché d'un peuple naissant, conquis par les armes, est fondamental pour la compréhension de ses problèmes, de ses difficultés. ■ ne faut pas le dissimuler, la minorité franco-ontarienne, «minorité établie», appartient historiquement au groupe des minorités dominées. Elle l'a été, politiquement, économiquement, culturellement, linguistiquement. Il faut tenir compte de cela dans nos réflexions et nos analyses.

La défaite nationale investit profondément et pendant longtemps la psychologie collective d'un peuple. Elle trouble ses réflexes normaux, perturbe sa pensée, son expression, sa langue. Nous oserons dire que l'une des causes lointaines de l'analphabétisme en Ontario français est le traumatisme historique de 1760, auquel s'est ajouté celui de l'émigration, de la séparation avec le groupe ethnique principal.



### 3.3 LA MINORITÉ FRANCO-ONTARIENNE

---

Arrêtons-nous ici. On voit comment les mêmes facteurs, tantôt avantagent une minorité et tantôt la desservent. Les Franco-Ontariens ont une langue «officielle» au niveau des institutions fédérales, mais non au niveau de la province : à ce niveau toutefois, certains privilèges lui sont reconnus. Mais cela ne veut souvent rien dire dans les faits. Les Franco-Ontariens ont une langue très «puissante» mais celle de la majorité l'est bien plus. Ils peuvent s'appuyer sur une mère-patrie prestigieuse, la France, et un foyer national vivant où leur groupe ethnique forme la majorité, le Québec, mais le poids et les effets de la Conquête les séparent de l'une et de l'autre. Ils sont à bien des égards mieux placés que bien d'autres minorités, mais toutes leurs similitudes avec la majorité ontarienne dominante font en sorte qu'ils se défendent mal contre l'assimilation.

Les Franco-Ontariens forment, selon la typologie retenue par l'OCDE, une minorité culturelle et linguistique, une «minorité nationale établie» qui s'est en partie constituée historiquement à la manière des «nouvelles minorités» : la majorité des francophones d'Ontario sont issus d'une migration intérieure relativement récente provenant principalement du Québec et de l'Acadie.

En fait, on ne peut saisir la réalité de cette minorité sans la situer dans l'ensemble du contexte canadien : c'est surtout par son appartenance à la société canadienne-française que la minorité franco-ontarienne a pu et peut réclamer le statut de «minorité établie». C'est une minorité dépendante, au sens politique à tout le moins, puisque cette minorité ne jouit pas au niveau de la langue et des institutions politiques d'une protection analogue à celle de la société anglophone dominante. Cette infériorité s'est historiquement manifestée en matière d'éducation et le retard en ce domaine persiste encore de nos jours.

À l'encontre d'un certain courant d'affirmation presque exclusive de la spécificité franco-ontarienne, nous sommes d'avis que cette minorité, tout en ayant ses caractéristiques propres, fait organiquement partie de la société canadienne-française. Elle tire son existence d'une réalité ethnique et nationale dont le centre est à l'extérieur des frontières provinciales ontariennes. L'exclusivisme «québécois» ne doit pas occulter ce fait premier.

Cette minorité franco-ontarienne connaît depuis trois décennies une transformation profonde de sa situation économique, sociale, politique, linguistique et culturelle. Partie organique importante du groupe français au Canada, elle est partie prenante à l'échelle ontarienne et canadienne d'une longue crise constitutionnelle. La Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme avait affirmé, en 1965, de cette crise, qu'elle était, pour le Canada, «la plus critique de son histoire, depuis la Confédération» (p.125).

Voilà réunies et résumées les principales notions concernant le fait minoritaire. En chemin, nous avons dégagé quelques traits distinctifs de la situation franco-ontarienne. Notre but n'était pas d'être exhaustif sur toutes ces questions, mais de suggérer une démarche de pensée, d'esquisser un cadre de réflexion et d'indiquer les notions qui nous serviront dans les chapitres ultérieurs. Il est temps d'en venir, dans le développement de cette problématique, à l'analphabetisme lui-même, plus précisément aux notions concernant l'«analphabetisme de minorité».

\* \* \*

---

#### **4. Minorités et analphabetisme**

---

Que toutes les minorités ethniques opprimées ou dominées soient affectées d'un taux d'analphabetisme plus élevé que la moyenne, c'est là un fait que les statistiques ont obligé d'admettre. Dès qu'existe, d'ailleurs, une situation de minorité marginalisée, ethnique ou sociale, le nombre des analphabètes augmente :

*«Les données statistiques montrent que l'analphabetisme est plus grave chez les femmes (...) Enfin il faut citer les travailleurs migrants et leurs familles, les minorités ethniques ou culturelles, les populations nomades, les réfugiés, en un mot tous ceux dont l'accès au message écrit est encore un rêve parce qu'ils sont tenus à l'écart ou rejetés par la société pour des considérations de sexe, de nationalité, d'incapacité corporelle, de statut socio-économique ou d'appartenance à une culture donnée» (Hamadache et Martin, 1988 : 2).*

L'analphabetisme est quantitativement plus important dans les minorités ethniques, c'est donc un fait connu et établi. Mais notre thèse n'est pas là. Il y est non seulement plus important : il y est aussi différent qualitativement. Et c'est pourquoi nous parlons d'«analphabetisme de minorité». Dans cette section, nous allons présenter les facteurs universels et spécifiques permettant de cerner, dans son ensemble, cet analphabetisme particulier. Dans la suivante, nous aborderons le cœur de la question.

## **4.1 LES FACTEURS UNIVERSELS**

Tout d'abord, il importe de préciser que les facteurs particuliers qui déterminent l'analphabétisme des minorités et en font un phénomène à part, n'excluent en rien les causes générales d'analphabétisme qui sont à l'œuvre dans l'ensemble des sociétés occidentales. Les particularités de l'«analphabétisme de minorité» n'apparaîtront et ne se détacheront clairement, que si on distingue bien, en premier lieu, les facteurs universels. Soit une analphabète franco-ontarienne vivant dans un lieu très anglophone, mère de cinq enfants et dont le mari est chômeur : son analphabétisme s'explique-t-il par des facteurs sociaux généraux ou par des causes autres reliées à sa situation de femme minoritaire? Il dépend évidemment des deux types de facteurs.

Au cours des dernières années, quelques études en profondeur ont permis de mieux identifier et connaître les facteurs universels d'alphabetisation (et, en contrepartie, certains facteurs d'analphabétisme). Ces facteurs sont complexes : l'«alphabetisme» et l'analphabétisme s'inscrivent dans des réalités systémiques, où plusieurs réalités interviennent, souvent de façon contradictoire. Il n'y a donc pas de facteurs uniques ou univoques d'analphabétisme et d'alphabetisme. L'école, même si elle est devenue l'instrument principal de l'alphabetisme, ne peut même pas être considérée comme une condition nécessaire ou assurée de l'alphabetisation! La Suède du XVII<sup>e</sup> siècle a atteint un taux presque universel d'alphabetisme sans que se développe un système scolaire ou un système d'éducation formelle (Cipolla, 1969; Graff, 1987). Pour la France du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles, Furet et Ozouf (1977) ont constaté que la carte de l'alphabetisme et celle de l'école ne coïncident pas parfaitement. Plus près de nous, la découverte d'«analphabètes scolarisés» confirme à nouveau la complexité de la relation entre l'école et l'alphabetisme.

### **Les trois grands facteurs généraux**

Dans l'étude la plus détaillée et la plus documentée sur le développement de l'alphabetisation en Occident, H. J. Graff (1987) a identifié trois types d'institutions ou de réalités ayant joué un rôle majeur à ce sujet :

- l'État et l'administration;
- la religion;
- le commerce et les échanges.

Les nouveaux besoins ressentis au sein de ces trois grandes institutions sociales engagées dans une voie historique de progrès furent et demeurent, avec des modalités bien différentes selon les époques et les pays, des facteurs à ce point

profond d'alphabétisme que Graff y fait référence sous l'appellation de «triumvirat» et de «trinité».

Ces facteurs, comme nous venons de le dire, ont joué de façon non linéaire, à travers un processus global où agissaient toutes sortes de mouvements contradictoires.

Ainsi, le développement de l'industrialisation, du commerce et des échanges a rendu obligatoires, à moyen et à long terme, les progrès de l'alphabétisme, de l'éducation et de la scolarisation. Mais au XIXe siècle et au début du XXe siècle, dans la période sauvage de l'industrialisation, on a vu, dans plusieurs pays, une diminution du taux d'alphabétisme. Beaucoup d'emplois nouveaux nécessitaient une connaissance plus réduite de la lecture et de l'écriture et même n'en exigeaient souvent aucune, contrairement à certains métiers manuels de la période antérieure, alors que les grandes corporations inculquaient parfois à l'artisan en formation un certain niveau d'alphabétisation nécessaire à l'exécution des tâches. En outre, le travail généralisé des enfants en bas âge rendait difficile la fréquentation scolaire. Malgré tout, il est certain que les populations qui sont demeurées plus longtemps en marge de la société industrielle conservèrent une proportion plus grande d'analphabètes. Dans la mesure où l'Ontario français fut d'abord une société agricole, ce facteur général a dû jouer.

Quand à la religion, on l'a vue tantôt favoriser l'alphabétisme, tantôt le retarder ou le circonscrire à une minorité. L'esprit du protestantisme entraîna après la Réforme, la nécessité pour le protestant d'apprendre à lire et à écrire afin de pouvoir lire la Bible et ce, dans la langue nationale, et jouir réellement de cette liberté de conscience individuelle que Luther avait prêchée. Sans le secours de l'État ou du système scolaire, tous les pays du nord de l'Europe connurent, sous cette influence, une alphabétisation rapide et profonde. La Suède luthérienne du XVIIe siècle avait pratiquement atteint l'alphabétisation de tous ses citoyens.

Cipolla, Graff et d'autres auteurs ont remarqué que, par comparaison, la religion catholique encouragea beaucoup moins l'alphabétisme. La soumission des consciences à l'autorité dogmatique, la méfiance envers le monde moderne, l'idéalisation cléricale de la vie rurale, auraient empêché ou limité pendant longtemps le développement de l'école. L'Église catholique aurait freiné la scolarisation des masses au-delà du primaire. Les peuples catholiques seraient donc, en gros, plus analphabètes — ou moins alphabétisés — que les nations protestantes. Si cela est vrai, cette «règle» a dû s'appliquer aux Franco-Ontariens comme aux Canadiens-Français en général.

Autres facteurs universels, l'État et l'administration contribuèrent à répandre l'alphabétisme, par toutes les branches de l'appareil public qui, depuis l'État romain, exigent la codification des lois et de tous les rapports sociaux. À cet égard, on peut dire que plus un État est développé et ramifié, plus l'alphabétisme risque

de progresser dans la population. À l'inverse, moins une société a le sens de l'État, plus elle cherche à s'organiser elle-même sans recourir à un gouvernement constitué, moins elle aura besoin de l'usage d'un alphabet. On sait que les Canadiens-Français, après la Conquête, se constituèrent en une sorte d'autarcie rurale qui semble avoir engendré plus tard un genre d'idéologie anti-étatiste. Les Canadiens-Français qui émigrèrent en Ontario amenèrent avec eux cette mentalité; la société rurale franco-ontarienne fut souvent, au début, une réplique de celle du Québec. La volonté de s'auto-suffire et le discrédit qui frappait les «longues études» — parce que celles-ci privaient la terre de bras —, ces traits culturels traversèrent la frontière des Outaouais.

Cependant, n'ayons pas une vision trop simple de la réalité canadienne-française. Elle ne comptait pas que des paysans et des bûcherons. S'il y a des facteurs universels ayant favorisé le maintien de l'analphabétisme chez les Franco-Ontariens, il y a d'autres traits généraux qui vont, un tant soit peu, dans le sens contraire. Par exemple, il ne faut pas oublier que le Canada français appartient à la civilisation gréco-latine dont l'un des traits dominants est la prépondérance accordée à l'écrit sur l'oral pour tout ce qui est de la chose publique. Les Français ont hérité de ce goût de la définition nette des idées et des choses dans des contextes précis, alors que la tradition anglo-saxonne est plus empirique et se méfie des mots et des textes logiques. De tout temps, cet esprit a animé les élites canadiennes-françaises, dans les innombrables luttes constitutionnelles, dans l'immense effort «littéraire» de définition politique et sociale. Cet esprit a fleuri de plus bel dans l'administration de l'État québécois, après la Révolution tranquille : on a produit des montagnes de documents (chartes, constitutions de toutes sortes, bilans collectifs, programmes, Livres blancs...) pour préciser et définir tous les aspects de la vie québécoise. Sans nous arrêter ici à cet aspect, il n'est pas interdit de penser que cet attachement pour la chose écrite, pour la transcription précise de la pensée, s'est transporté également en Ontario, où, dès les premiers temps de l'implantation, on voit une petite élite entrer en action. C'est assurément ce courant de pensée qui a inspiré l'Association des étudiants de langue française du Nord de l'Ontario (ADELFNO) qui, dans *Le manifeste de l'ADELFNO* de 1965, rappelait les liens entre les membres de la francophonie mondiale, marquée par le «génie français», «caractérisé par une curiosité intellectuelle toujours active, un esprit de synthèse, un besoin de logique et de lucidité dans la vision des choses» (1981 : 60). Ce trait culturel a pu apporter sa petite contribution au courant de l'alphabétisme.

## Les autres facteurs

Les trois agents historiques principaux de l'alphabétisme ont exercé leurs effets propres, mais il faut aussi tenir compte de bien d'autres facteurs généraux qui les ont accompagnés. C'est la combinaison, infiniment diverse, de tous ces facteurs qui explique la situation de l'alphabétisme dans les contextes nationaux et sociaux les plus singuliers et, en contrepartie, celle de l'analphabétisme. Nous énumérons rapidement quelques-uns de ces facteurs :

**La position sociale.** Les classes supérieures avaient plus de chances d'être plus alphabétisées que les couches inférieures de la société.

**Le sexe.** D'une façon générale, les hommes ont longtemps conservé une avance sur les femmes en matière d'alphabétisme et de scolarité.

**L'activité économique.** Les personnes exerçant des métiers ou professions exigeant une connaissance de la lecture (parfois aussi de l'écriture) étaient plus alphabétisées.

**La localisation.** Les personnes vivant à la ville étaient plus alphabétisées que celles vivant à la campagne.

**L'appartenance ethnique.** Les minorités ethniques étaient généralement moins alphabétisées que le groupe majoritaire ou dominant.

Un des constats intéressants de Graff, étayé par de nombreux exemples historiques, est la prévalence de l'action de ces différents facteurs tant dans des contextes de société où l'alphabétisation est très limitée que dans d'autres situations où elle est beaucoup plus généralisée. Autrement dit, des écarts persistent, dus à des facteurs quasi universels : sexe, région, occupation, religion, etc. quel que soit le type de société. Il est donc entendu que toutes ces causes ont joué en Ontario français et qu'elles rendent compte, pour une part, du problème d'analphabétisme qu'on y remarque.

## 4.2 LES FACTEURS SPÉCIFIQUES

---

Nous diviserons les facteurs spécifiques en «facteurs structureaux» et «facteurs historiques et conjoncturels».

Les premiers interviennent dans toutes les situations semblables, c'est-à-dire où existe une minorité ethnique opprimée ou dominée. Ce sont les facteurs de base sans lesquels l'«analphabétisme de minorité» n'existerait pas.

Ces facteurs communs n'ont évidemment pas une influence identique et égale partout. En effet, chaque situation minoritaire est unique, irréductible. Elle résulte d'une combinaison chaque fois originale et nouvelle de facteurs structureaux et de facteurs historiques et conjoncturels, ces derniers spécifiant les premiers, rendant chaque situation différente, inédite.

## **Les facteurs structureaux**

Les facteurs spécifiques structureaux se rapportent à deux faits essentiels. En règle générale, dans les sociétés occidentales modernes, l'alphabétisme est obtenu par le truchement de l'école, par la scolarisation. Les minorités nationales dans ces pays ne font pas exception à cette règle. Si toutefois le canal normal de l'alphabétisation vient à faire défaut pour une minorité, ou en vient à poser des problèmes aigus, les conditions pour le maintien ou le développement de l'analphabétisme se trouvent posées. C'est là le premier facteur de base : le rôle de l'école.

Le second a trait à la langue. L'alphabétisme est aussi obtenu dans et par une langue. Ici encore, si des problèmes graves surviennent à ce niveau, si la scolarisation et les apprentissages sont empêchés à cause de cela, perturbés, rendus plus difficiles, d'autres conditions favorables à l'analphabétisme s'ajouteront aux premières. Reprenons chacun de ces deux aspects.

1) Si on consulte l'histoire des minorités ethniques, on se rendra facilement compte que leur accès aux institutions publiques et particulièrement à l'école, a posé un problème général et quasi permanent. Les démêlés des Franco-Ontariens avec le système scolaire ontarien illustrent amplement cette affirmation. Dans certains cas, la majorité dominante a volontairement tenu la minorité à l'écart de la vie publique, dans d'autres, il y a eu un accès limité, différencié. Surtout, les minorités se sont vu interdire la possession de leurs propres écoles. Au Canada, pendant longtemps, les Autochtones n'ont pas eu d'écoles à eux. En général, l'analphabétisme « fleurit », non pas parce qu'il y a une interdiction manifeste de fréquenter l'école publique — ce n'est nullement le cas au Canada — mais parce que les minoritaires eux-mêmes refusent plus ou moins d'y aller ou d'y envoyer leurs enfants. Dans un contexte d'oppression, l'idée de scolarisation est souvent dévalorisée. On se méfie de l'« école des autres ». On passe alors à la « délinquance ethnique ».

Cette réaction de fuite pourra même frapper la minorité dans ses propres écoles quand elle en a. C'est que l'environnement culturel dominant exerce une pression continuelle sur les individus minoritaires et ce serait une illusion de croire que l'obtention d'une école distincte, bien que souhaitable en principe, puisse à elle seule rétablir l'équilibre entre la situation minoritaire et la situation majoritaire. Il peut arriver que la minorité dévalorise ses propres écoles ou refuse d'en avoir parce qu'elle a honte d'elle-même, de sa culture, parce qu'elle se voit à travers le regard critique ou méprisant de l'homme majoritaire. Les plus farouches adversaires de l'« école française » en Saskatchewan sont les francophones eux-mêmes. La contradiction interne que ce « complexe de minorité » entraîne au sein de la société ethnique minoritaire crée un terrain propice à

l'éclosion d'un conflit scolaire chronique, source de conflits individuels, de problèmes éducatifs compliqués, de décrochage. En «fuyant» dans l'école dominante, la minorité ne fait souvent qu'y retrouver, sous une forme plus aiguë, tous ses problèmes typiques de minorité.

2) La diffusion de l'alphabétisme dans une société, à travers tous les mécanismes culturels et par l'école surtout, réussit d'autant mieux auprès des individus qu'il n'y a qu'une seule langue. Il n'y a alors aucune interférence, le code devant être appris ne subissant aucune concurrence. Dès qu'il y a deux langues en contact, le choc culturel apparaît, le conflit linguistique commence, les problèmes d'éducation augmentent. C'est toujours la minorité qui en fait les frais. Elle se trouve alors placée à l'intérieur d'un rapport de domination culturelle que M. Noël décrit ainsi :

*Dans toute société pluri-ethnique, il y a toujours une culture dominante et une (ou des) culture(s) dominée(s), «un centre et une périphérie» culturels, pour reprendre une trouvaille de Bouhdiba (1978, 261). Cette inégalité se cristallise le plus souvent à travers le langage sous forme de diglossie (ou situation dans laquelle des statuts hiérarchiques inégaux sont accordés aux langues en présence). La nature de cette diglossie dépend, le plus souvent, de facteurs historiques spécifiques (1989 : 47).*

Cette diglossie, cette inégalité linguistique, entraîne partout les mêmes effets caractéristiques : interdiction totale ou partielle de la langue minoritaire à l'école et de l'enseignement de la langue minoritaire; scolarisation plus ou moins forcée dans la langue de la majorité; législations linguistiques restreignantes; développement du bilinguisme dans et pour la minorité; assimilation. L'école a toujours été le lieu privilégié de mise en œuvre de l'assimilation : on y inculque la langue et la culture de la majorité tout en prenant soin de ne pas livrer l'ensemble des codes linguistiques et culturels qui permettraient aux assimilés de s'intégrer sans heurts ou perturbations. C'est souvent l'école qui a fait du minoritaire assimilé un «analphabète» dans sa propre langue.

Ce qui précède nous semble vrai même pour les minorités qui utilisent la même langue que la majorité. C'est que dans ces cas, à cause du rapport de domination, le choc des deux langues se produit quand même, la langue de la majorité ayant souvent été imposée, au cours de l'histoire, à la minorité. Pour les Noirs américains, par exemple, l'anglais sera sans doute toujours la langue des Blancs, même si elle est devenue leur langue maternelle. Et cela peut expliquer, pour une certaine part, leur résistance face à l'école et, ultimement, leur taux élevé d'analphabétisme<sup>6</sup>.



## Les facteurs historiques et conjoncturels

Les situations typiques d'«analphabétisme de minorité», caractérisées, comme nous venons de l'indiquer, par des problèmes spécifiques d'école et de langue, sont par ailleurs toutes différentes les unes des autres. Pour compléter cette vue d'ensemble, nous mentionnerons deux groupes de facteurs historiques et conjoncturels qui interviennent dans les cas concrets et leur donnent leur physionomie particulière.

**Le type de minorité.** La nature et l'acuité des problèmes linguistiques et scolaires, le degré et l'intensité de l'analphabétisme peuvent dépendre d'une foule de facteurs reliés au type de minorité ethnique en cause (minorité aborigène, minorité établie, nouvelle minorité); aux composantes concrètes, objectives et subjectives de l'ethnicité minoritaire concernée (telle langue, telle race, telle culture, telle religion, telle mentalité, telle histoire, tel niveau de conscience collective, etc.); à la nature et à l'importance du rapport de domination de la majorité sur la minorité; à la nature des langues et des cultures en contact (langues très différentes ou apparentées, langues de «grandes civilisations», langues ayant peu de «pouvoir» et de «puissance»); etc.

**La position géo-politique.** La «situation dans le monde» de la minorité entre aussi en ligne de compte. Dans un régime totalitaire ou démocratique, dans les pays industrialisés ou dans le tiers monde, les mêmes problèmes de base prendront des aspects fort différents. Également, la distribution géographique de la minorité dans le pays où elle vit peut jouer. Si la minorité est concentrée ou éparpillée sur le territoire, cela peut signifier beaucoup de choses, avoir des effets importants. Plus du quart de la population franco-ontarienne habite le Centre et le Sud-Ouest de l'Ontario où elle constitue moins de 2% de la population totale de ces deux régions (ACFO, 1989 : 5-6). Il n'est pas étonnant de constater que les taux d'assimilation sont plus élevés au Sud qu'au Nord et à l'Est de cette province.

Pour conclure en ce qui concerne les facteurs universels et spécifiques, nous voulons insister sur le fait que l'«analphabétisme de minorité» est une réalité très complexe. Nous ne voulons pas l'appauvrir en ne considérant que la face «ethnique» de ce phénomène. Mais jusqu'ici on ne s'y était guère arrêté. Dans ce qui suit, nous allons essayer de définir plus précisément cette question.

\* \* \*

pas de système d'écriture ou de système d'écriture suffisamment développé en pratique, la minorité résistante, dans certains cas, peut se retrouver doublement analphabète : d'une part, elle ne veut pas des codes linguistiques et culturels dominants, d'autre part, elle ne peut avoir accès à ses propres codes. L'analphabétisme de plusieurs tribus amérindiennes et de groupes inuit, au Canada, peut s'expliquer de cette façon. C'est peut-être aussi la situation de plusieurs communautés tziganes en Europe et berbères en Afrique.

Cependant, l'analphabétisme de résistance ne se manifeste pas toujours d'une manière aussi extrême. Beaucoup de sociétés minoritaires ont essayé de résister en créant leurs écoles et en tentant de s'alphabétiser elles-mêmes dans leur propre langue. Mais elles ont souvent échoué faute de moyens matériels adéquats et de ressources humaines compétentes. Ainsi, au moment du Règlement XVII, certaines communautés françaises en Ontario, en particulier dans la région d'Ottawa-Carleton, ont connu des moments de résistance active alors que les parents ont retiré les enfants des écoles et mis sur pied des «écoles libres» où le français était enseigné et où la vie de l'école était française. Ces expériences furent parfois spectaculaires mais elles ne purent empêcher l'analphabétisme de l'emporter sur l'alphabétisme parce que ces communautés n'étaient pas en mesure de s'offrir un système d'éducation comparable, beaucoup s'en faut, au système public. Mal alphabétisés, les enfants franco-ontariens ne parvenaient pas à maîtriser suffisamment leur langue. Ils demeuraient analphabètes complets ou, au mieux, analphabètes fonctionnels.

### 5.1.2 L'analphabétisme d'oppression

L'analphabétisme d'oppression tend à se «développer» quand la minorité, cédant aux pressions du milieu dominant ou parce qu'elle y est contrainte par les lois, commence à participer aux institutions publiques et scolaires contrôlées par la population majoritaire, institutions conçues par et pour la majorité, et dont le double objectif — pas nécessairement machiavélique — entraîne à plus ou moins long terme l'élimination ou l'abâtardissement de la langue et de la culture minoritaires. Sous l'effet de cette action institutionnelle toute puissante, la minorité dominée perd progressivement l'usage de sa langue, sans toutefois parvenir à assimiler sur une base égalitaire celle du groupe dominant.

Dans l'école publique, le minoritaire est obligé d'étudier dans une langue qui n'est pas la sienne. Ou bien on lui enseigne minimalement sa langue, dans un contexte d'«écoles mixtes» qui la dévalorise. Ces situations entraînent toutes sortes d'effets pédagogiques : l'élève se retrouve déclassé, autant par rapport à sa propre langue dont il perd à peu près l'usage que par rapport à la langue majoritaire qu'il connaît mal et à travers laquelle il doit désormais penser, réfléchir, comprendre,

travailler. Nous le verrons plus loin, la situation générale que nous résumons ici, donne lieu, en réalité, à une diversité de situations concrètes particulières, dépendant du type d'école, de régime scolaire, de milieu social, etc. Toutes ces situations ont ceci en commun que, loin de produire un individu parfaitement assimilé et heureux de l'être, elles «développent» des sujets problématiques à maints égards, mal équipés linguistiquement, qui dans bien des cas deviennent analphabètes à des degrés divers : analphabètes fonctionnels dans la langue majoritaire, analphabètes complets, souvent, dans leur propre langue.

Comment se fait-il que le processus d'assimilation réussisse si mal auprès de ces candidats tout désignés à l'assimilation? Il faut bien voir que l'oppression, l'action offensive de la majorité, ne réussit jamais d'un seul coup ou du premier coup, qu'elle n'entraîne pas une fusion immédiate des cultures. Avant que l'assimilation ne soit complétée, il faut que l'assimilé traverse des étapes, fasse ses preuves. Une hiérarchie est longtemps maintenue entre les dominants et les dominés. Une certaine discrimination culturelle (et raciale, dans le cas de certaines minorités) continue de frapper ces derniers alors même qu'ils sont en voie d'intégration. Ils devront avoir perdu complètement, non seulement leur langue, mais leurs instincts ethniques, pour être «reconnus» enfin partie intégrante de la société majoritaire. Certains minoritaires réussissent l'épreuve et font le saut, d'autres échouent. Ce sont les laissés-pour-compte de l'assimilation. S'il est juste de parler d'un analphabétisme d'oppression, c'est dans leurs rangs qu'il faut en rechercher les principales victimes.

Les exemples d'oppression linguistique dans l'histoire et dans le monde sont légions. L'anglicisation des Irlandais et des Gallois, la francisation des Bretons, des Occitans, des Basques, sont autant de cas, dans les pays occidentaux, où une politique de domination, douce ou brutale, a réussi à éliminer les langues des minorités, suscitant des millions d'«analphabètes dans leurs propres langues». Plus près de nous, l'exemple des Cris du Nord du Canada (tout particulièrement de l'Ontario) est révélateur. Les Indiens cris âgés de plus de 40 ans sont presque tous alphabétisés en langue (syllabique) crie. Cette alphabétisation «nationale» se réalisait de façon informelle, par l'enseignement mutuel. L'instauration de l'école anglaise obligatoire a toutefois fait en sorte que les personnes qui ont moins de 35 ans ont été alphabétisées en anglais, et ce n'est que récemment que l'enseignement (limité) du cri a été introduit dans les écoles. Les communautés ont été en quelque sorte scindées en deux : ceux pour qui la langue crie est dominante (à l'oral et à l'écrit) et ceux pour qui l'anglais est dominant; et, entre les deux, une grande proportion de ceux qui ont entre 25 et 40 ans ne connaissent pas l'écriture crie (Bennet et Berry, 1987 : 240).

En Ontario, on le sait, une volonté explicite d'oppression s'est aussi manifestée à l'époque du Règlement XVII. La majorité anglaise refusait

formellement, légalement, le droit à des écoles françaises (en fait «bilingues», mais nous reviendrons là-dessus). L'enseignement en français et les échanges en français étaient interdits. L'anglais devait être la langue de communication dans toutes les écoles de l'Ontario. De nombreuses communautés françaises (en particulier dans le Sud-Ouest) se sont pliées à la loi. Elles ont accepté sans trop maugréer les écoles anglaises et ce, d'autant plus que la hiérarchie catholique anglophone et francophobe de la région favorisait fanatiquement l'anglicisation des Canadiens-Français.

L'analphabétisme d'oppression a été l'une des conséquences, au plan linguistique et culturel, de cette tentative ouverte d'assimilation. Beaucoup d'enfants de cette région en ont souffert : ils ne purent apprendre le français à l'école, ne réussirent jamais à apprendre adéquatement l'anglais, devinrent de mauvais bilingues. Ils ont sans doute subi, toute leur vie durant, les séquelles de ces problèmes.

L'analphabétisme de résistance et l'analphabétisme d'oppression, tels sont les deux faits principaux qu'il nous faudra maintenant scruter de plus près.

## 5.2 DÉFINITIONS DE L'ANALPHABÉTISME

---

Jusqu'ici les termes analphabétisme et alphabétisme ont été utilisés sans être définis. Le lecteur a certainement remarqué que l'expression «analphabétisme de minorité» suppose une définition et une compréhension quelque peu différentes de l'analphabétisme, cette notion n'étant pas comprise d'ordinaire d'une manière aussi large par la plupart des gens. Nous avons parlé, à propos de l'analphabétisme d'oppression, de minoritaires en voie d'assimilation, possiblement alphabétisés dans la langue majoritaire et devenant «analphabètes dans leur propre langue». L'analphabétisme n'est-il pas le fait de ne pas savoir lire et écrire? Comment peut-on être dits analphabètes si on sait lire et écrire? La langue utilisée fait-elle une différence? Il est évident pour nous que les réalités spécifiques comprises dans l'analphabétisme de minorité remettent en cause la définition générale de l'analphabétisme. Aussi, pour bien comprendre de quoi il s'agit dans ce phénomène particulier, il faut nous interroger sur la notion d'analphabétisme et sa définition courante. Mais existe-t-il une définition unique de l'analphabétisme?

L'alphabétisation étant une préoccupation mondiale au XX<sup>e</sup> siècle, on pourrait croire qu'il en existe une définition définitive et universelle. Tout au contraire, la définition tant de l'analphabétisme que de l'alphabétisation est à la fois objet de controverses et de simplifications abusives : les recherches, les expérimentations diverses ont mis en lumière la complexité du sujet et la difficulté de parvenir à des définitions qui tiennent compte de ses multiples aspects. Plusieurs intervenants et chercheurs reconnaissent aujourd'hui la nécessité d'un effort de

compréhension et de recherche sur la nature et la définition de l'analphabétisme et de l'alphabétisme (Graff, 1987; Wagner, D., 1990; etc.). Le chercheur américain, D. Wagner, a bien posé l'état des consensus et des divergences :

*D'une part la majorité des spécialistes s'accordent à penser que le terme recouvre certaines compétences en lecture et écriture; d'autre part, d'importants débats tournent encore autour de questions comme la définition des capacités ou connaissances spécifiques qui forment l'alphabétisme, et des «niveaux» pouvant et devant être définis pour leur mesure. Ainsi, l'Unesco a souvent utilisé le terme d'«alphabétisme fonctionnel» tel qu'il a été défini, à l'origine, par Gray (1956) (1990 : 6-7).*

En résumé, on peut dire que certains «définisseurs» tendent à restreindre le sens de la notion d'analphabétisme en la ramenant aux seuls aspects mécaniques et que d'autres tendent à l'élargir en y incorporant d'autres composantes sociales. En y ajoutant la dimension culturelle et ethnique, nous nous inscrivons dans ce dernier courant.

### 5.2.1 Définitions étroites et mécaniques

Il y a trente ans, il n'existait que des définitions simples et «claires» de l'analphabétisme et de l'alphabétisme. Une des grandes ambiguïtés du débat contemporain sur le sujet est justement la persistance des définitions anciennes, dans le grand public, mais aussi chez nombre d'intervenants. Une définition simple est celle qui pose une démarcation absolue entre les analphabètes d'une part, et les personnes «alphabétisées», d'autre part. Bien sûr, cette division peut s'avérer pertinente dans des contextes où une partie importante, voire une majorité, de la population est complètement analphabète, car elle permet alors de distinguer entre ceux qui n'ont aucune notion du code écrit et les «autres». Le problème, c'est que cette définition oblige à apprécier sur un même niveau tous ces «autres» alphabétisés : autant ceux qui ne possèdent que quelques rudiments du code (par exemple, qui savent lire un peu) que ceux qui font preuve d'une maîtrise supérieure des habiletés de lecture et d'écriture. Le dictionnaire *Le petit Robert* reflète encore cette conception dichotomique : est analphabète celui «qui ne sait ni lire ni écrire». Cette définition a déjà été plus restrictive encore : étaient considérées comme alphabétisées les personnes qui savaient signer leur nom (Cipolla, 1969; Furet et Ouzouf, 1977; Graff, 1987; Oxenham, 1980).

Ce type de définition, largement hérité de la «pédagogie», présente l'analphabétisme comme le résultat d'une mécanique d'apprentissage. La lecture et l'écriture (de même que le calcul d'ailleurs) y apparaissent comme des savoirs découlant exclusivement de l'acquisition d'un code formel. Le code semble

exister en soi, d'une manière autonome, comme un objet, un «outil», une clef, indépendamment de ses applications pratiques ou de qui le manie ou l'utilise. Il y a quelque chose d'un peu magique dans cette conception : qui possède la clef serait en mesure d'ouvrir toutes les portes, dans toutes les situations possibles, ce qui n'est vrai qu'en théorie seulement. Dans cette vision simpliste de l'alphabétisation, le code écrit est un jeu de lettres qu'il faut apprendre à assembler et à démonter, un peu comme un meccano. Il suffit que chaque individu apprenne à jouer avec les pièces de l'alphabet et connaisse les règles des opérations de décodage et d'encodage. Lire, n'est-ce pas identifier les lettres d'un mot, puis le mot, puis le sens du mot, et ainsi de suite? Écrire ne consiste-t-il pas essentiellement à mettre en lettres et en mots les idées qu'on veut exprimer et les choses dont on veut parler?

### 5.2.2 Définitions techniques et fonctionnelles

Au XXe siècle, la linguistique s'est développée et d'autres sciences se sont penchées sur la lecture et l'écriture : psychologie, sociologie, histoire, etc. L'alphabétisation s'est alors révélée comme un processus beaucoup plus complexe, à la fois techniquement, mentalement et socialement, qui ne se limitait pas à la simple acquisition instrumentale d'un certain nombre de signes et de conventions. Bien d'autres dimensions devaient être considérées.

- On a constaté, par exemple, que la lecture et l'écriture constituaient deux activités distinctes, faisant chacune appel à un ensemble d'habiletés partiellement différentes. Même si l'alphabétisation se réfère aux actes tant de lecture que d'écriture, c'est en fait l'activité de lecture qui est nettement prédominante, ce qui reflète probablement l'importance prépondérante de la lecture dans l'histoire de l'humanité et dans la vie contemporaine. Cette importance inégale des deux habiletés a rarement été relevée dans les écrits sur l'alphabétisation. Dans sa définition de 1951 (encadré 1.1), l'Unesco a tenté de tenir compte des différences possibles de maîtrise de la lecture et de l'écriture en utilisant l'expression «semi-alphabète» pour qualifier une personne possédant inégalement les deux habiletés. (Nous donnerons à cette dernière expression dans ce texte un sens partiellement différent.)

Non seulement la lecture et l'écriture sont-elles des habiletés largement distinctes, mais, contrairement aux définitions traditionnelles, ces deux savoirs ne sont pas le fruit de connaissances ou de techniques qu'on acquiert en un temps déterminé et plutôt court, correspondant, pour ce qui est des enfants, aux premières années du niveau primaire. L'apprentissage de la langue écrite est difficile, sa complète maîtrise est longue. C'est qu'il n'y a pas de séparation tranchée, survenant à un certain moment, entre l'état d'analphabète et l'état d'alphabète. Il

## ENCADRÉ 1.1

***Analphabétisme et alphabétisation :  
évolution des définitions de l'Unesco***

- 1951** **Alphabète.** Une personne sachant à la fois lire avec compréhension et écrire un bref et simple exposé des faits en rapport avec la vie quotidienne.  
**Semi-alphabète.** Une personne sachant lire avec compréhension, mais ne sachant pas écrire un bref et simple exposé des faits de sa vie quotidienne (Unesco, 1957 : 20).
- 1958** **Analphabète :** personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne (Unesco, 1958).
- 1978**
- a) **alphabète :** personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne;
  - b) **analphabète :** personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne;
  - c) est **fonctionnellement alphabète** une personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté;
  - d) est **fonctionnellement analphabète** une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. (Unesco, 1978)

Il y a plutôt un continuum allant du degré zéro à un degré de maîtrise supérieure, avec des variations pour chacune des opérations en cause (lecture, écriture, calcul).

L'enquête Southam (1987) sur l'analphabétisme au Canada, s'inspirant d'une enquête antérieure du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) aux États-Unis (Kirsch et Jungeblut, 1986), a retenu quatre niveaux (que l'on peut mesurer) pour graduer ce continuum qui va de l'analphabétisme complet à l'alphabétisme complet (tableau 1.1).

Ce tableau est utile, mais il introduit une ligne de démarcation un peu trop nette<sup>8</sup> entre les analphabètes et les alphabètes appelés «personnes instruites» dans le tableau. [Nous préférons le terme «alphabètes» à cette dernière expression parce

TABLEAU 1.1

## Niveaux d'analphabétisme et d'alphabétisme (Southam, 1987).

<b>Analphabètes</b>	<b>Illiterates</b>
Analphabètes de base	Basic illiterates
Analphabètes fonctionnels	Functional illiterates
<b>Personnes instruites</b>	<b>Literates</b>
Personnes légèrement instruites	Marginal literates
Personnes passablement instruites	Fuller literates

(Southam News, 1987 : 10; Creative Research Group, 1987 : 21)

qu'elle rend mieux le terme anglais «literate». Il y a là une question sémantique importante. «Alphabétisme», tout comme *literacy*, désigne les aptitudes ou habiletés *acquises*, soit l'état d'une personne qui est alphabétisée. «Alphabétisation» désigne plutôt le processus même d'acquisition, l'acte d'apprentissage. La notion d'alphabétisme est donc distincte et, en un sens, plus riche<sup>9</sup>.] Sans doute, vient un moment où une personne cesse d'être analphabète, mais ce n'est que par degré qu'elle y arrive. Il faut voir qu'elle commence à devenir moins analphabète et un peu alphabète dès le premier jour de son apprentissage.

L'alphabétisation et l'alphabétisme, sont, en fait, les deux faces d'un même processus, le premier désignant l'acte d'apprendre, le deuxième, le résultat. Ces deux faces demeurent virtuellement présentes tout au long du continuum, si bien que si l'alphabétisme vient à régresser, chez un adulte par exemple, quelles qu'en soient les raisons, le niveau d'analphabétisme «remontera» d'autant chez cet individu. S'il veut y remédier, l'acte d'alphabétisation devra recommencer et reprendre là où il s'était arrêté. Par conséquent, tout est relatif ici : des «personnes légèrement instruites», considérées alphabètes, peuvent facilement redevenir analphabètes à un degré ou un autre, les circonstances particulières aidant; ce fut justement le cas de nombreux Franco-Ontariens.

Les définitions récentes de l'analphabétisme et de l'alphabétisme ne se limitent pas à considérer la seule connaissance du code : l'aptitude à lire, écrire (et compter) est en outre mesurée dans des contextes d'application pratique. La notion de *compétence* est ici fondamentale. C'est par la capacité d'utiliser concrètement, dans des situations pratiques et diverses, sa connaissance des codes écrits et arithmétiques qu'on démontre son niveau de compétence. On retrouve là cette notion essentielle de *fonctionnalité* qui caractérise toutes les définitions



actuelles de l'alphabétisation. Est aujourd'hui considérée comme analphabète fonctionnelle toute personne dont le niveau d'alphabétisme ne lui permet pas de fonctionner dans la société dans laquelle elle vit, ne lui permet pas de *communiquer efficacement*.

- Précisément, la linguistique moderne a constaté et démontré à quel point la lecture et l'écriture s'inscrivent dans une perspective de communication; que c'est précisément dans un contexte de communication que ces activités atteignent leur signification, leur réalisation. Qu'est-ce que lire? qu'est-ce qu'écrire? La réponse ne se limite pas à l'aptitude à décoder ou à encoder l'alphabet. Les recherches psycho-linguistiques mettent l'accent sur l'interaction entre le sujet et ce qui est lu ou écrit. Qu'est-ce que lire, se demande Jean Foucambert :

*Lire, ce n'est pas voir de l'écrit, ce n'est pas donner une version orale d'un écrit (...) Lire, c'est être questionné par le monde et soi-même, c'est savoir que certaines réponses peuvent se retrouver dans l'écrit, c'est pouvoir accéder à cet écrit, c'est construire une réponse qui intègre une partie des informations nouvelles à ce qu'on est déjà*  
(1988 : 147).

- Toutes les définitions dont il vient d'être question situent l'analphabétisme et l'alphabétisme dans un contexte social. *Stricto sensu*, la notion d'alphabétisation fonctionnelle se réfère à l'aptitude à utiliser de façon pratique, opérationnelle, interactive, les techniques d'encodage et de décodage. C'est dans une large mesure en évaluant des niveaux de compétence en lecture, en écriture et

## ENCADRÉ 1.2

### *Analphabétisme et alphabétisation : quelques définitions canadiennes*

#### **Enquête Southam (1987)**

Le terme «**analphabète**» s'applique d'une part à des adultes pouvant à peine lire et écrire que l'on appelle des **analphabètes de base** et d'autre part à des personnes dont les aptitudes pour lire, écrire et compter ne leur permettent pas de se tirer d'affaire dans la vie courante et que l'on appelle des **analphabètes fonctionnels**. La norme minimale, en ce qui concerne la capacité fonctionnelle de lire et d'écrire, a été déterminée en collaboration avec un jury.

#### **Statistique Canada (1990)**

**Alphabétisation** (literacy) : aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents au travail, au foyer et dans la collectivité.

en calcul qu'on évalue de plus en plus les niveaux d'analphabétisme et d'alphabétisme fonctionnels. Il découle aussi de cette vision que l'alphabétisation entretient une relation intime avec l'acquisition et le développement de la communication orale.

Si l'analphabétisme peut et doit être défini en rapport étroit avec le contexte social, ne peut-il pas l'être aussi, dans la même logique, en rapport étroit avec le contexte culturel, ethnique, national?

### 5.2.3 Définitions anthropologiques et culturelles

- Le code écrit est un code second par rapport à la langue parlée dont il est dans une large mesure indissociable. Or toute langue assume certes des fonctions pratiques, mais elle sert en même temps à marquer l'identité profonde d'un individu et de la société à laquelle il appartient. L'expression de l'identité se fait le plus souvent<sup>10</sup> par le truchement des mots, des structures, des tournures et des images particulières d'une langue donnée qui a été façonnée longuement par un groupe humain, sur un territoire. Même si toute langue orale et écrite peut posséder une certaine universalité, celle-ci n'en enlève pas le caractère exclusif, relié au peuple qui l'utilise. On le constate bien lorsque des immigrants, en provenance du tiers monde, arrivent au Canada et essaient de communiquer, qui en anglais, qui en français : même s'ils possèdent parfois les mots (lexique) de la langue seconde, les structures de phrases sont souvent celles de la langue d'origine et il leur manque souvent les référents culturels (linguistiques et extra-linguistiques) indispensables pour rendre la communication efficace. D'ailleurs ces personnes «pensent» souvent d'abord dans leur langue maternelle pour ensuite tenter de traduire dans la langue du pays d'adoption. Le problème de l'intégration de ces personnes à la société d'accueil n'est pas seulement d'ordre linguistique : il est aussi culturel.

- Certains auteurs utilisent maintenant l'expression «analphabétisme culturel» pour traduire la situation des personnes qui, dans une société donnée, possèdent minimalement, techniquement, la langue commune, mais n'auraient pas le bagage culturel indispensable à une communication efficace. Cette position a été exposée de façon saisissante par E. D. Hirsh aux États-Unis qui a successivement produit un ouvrage théorique (1987), puis un dictionnaire sur l'«alphabétisme culturel» (*Dictionary of Cultural Literacy* : 1988) qui recense les connaissances de base (les référents culturels) que tout Américain devrait posséder.

Dans cette recherche américaine, qui a par ailleurs ses limites, on retrouve cette préoccupation concernant le lien fondamental existant entre la langue, la culture et l'identité. Pour exister pleinement, tout individu doit participer au capital culturel (et linguistique) d'une collectivité. Et c'est par la médiation d'une

langue particulière (par l'oral d'abord et par l'écrit presque nécessairement) que s'exprime et prend corps le rapport de tout individu à lui-même et au monde.

• L'analphabétisme et l'alphabétisme ne peuvent se comprendre et donc être définis de façon exclusivement individuelle. Déjà on a vu que les définitions contemporaines réfèrent à des compétences sociales et que les degrés divers d'alphabétisme sont fonction du contexte social. De plus, des systèmes complexes d'exclusion ou ne permettant qu'un accès limité au capital culturel d'une collectivité interviennent à divers niveaux. Pensons, par exemple, à toute la gamme des différenciations dans la maîtrise de la langue orale (dialectes, niveaux de langue et normes linguistiques) ou à l'échelle des inégalités dans la connaissance et la maîtrise du code écrit. En général, ceux qui sont socialement et politiquement marginaux ou marginalisés, le sont aussi culturellement et linguistiquement.

• Aussi, on peut comprendre qu'un certain analphabétisme peut correspondre non seulement à une méconnaissance ou à une maîtrise insuffisante de la langue écrite, mais aussi de la langue orale et du bagage culturel qui la sous-tend. Dans certains cas, l'analphabétisme peut et doit se comprendre comme un phénomène de non-appropriation ou de désappropriation de la langue orale et de la langue écrite. Dans ces cas, analphabétisme et aliénation se conjuguent.

Si le phénomène de l'«analphabétisme culturel» peut se produire au sein d'une société «normale», on comprendra qu'il se manifestera d'autant plus dans une situation minoritaire d'oppression. Un groupe ethnique qui se marginalise, qui perd progressivement l'usage de sa langue parlée, perdra aussi fatalement la capacité de lire et d'écrire dans sa langue. En perdant peu à peu leur identité, sans en avoir acquis une autre, les minoritaires se trouvent placés dans des conditions psychologiques et sociales qui permettent le développement d'une forme d'analphabétisme qui est, pour nous, un cas exemplaire d'«analphabétisme culturel». Ce rapport nécessaire entre l'alphabétisme, la communication orale et la culture a été souligné par plusieurs chercheurs. Les réflexions à ce sujet d'Eric Havelok pour l'ensemble de la société américaine apparaissent d'autant plus pertinentes pour les sociétés minoritaires :

*Tant que l'enfant ne s'est pas solidement installé d'abord dans la culture orale de ses ancêtres — et son cerveau qui se développe a été précisément formé pour pouvoir s'adapter à une telle culture —, comment peut-on s'attendre à ce qu'il se familiarise avec cette démarche artificielle qui consiste à convertir sa reconnaissance orale du langage en acte visuel? (1981 : 14).*

\* \* \*

## 6. *Bilinguisme et analphabétisme*

---

Dans un contexte minoritaire, le processus qui mène à l'apparition d'un analphabétisme culturel spécifique de minorité découle du rapport de force existant entre une langue dominante et une langue dominée, état de chose où la minorité se voit, peu à peu et fatalement, imposer une situation de bilinguisme généralisé. Ce bilinguisme important est, dans une très large mesure, l'agent destructeur principal de la culture et de la langue minoritaires. C'est lui qui prépare le terrain où germeront les chicots arides d'une foule de problèmes reliés à la difficulté de concevoir clairement sa pensée, de parler avec aisance et spontanéité dans sa langue, enfin, de lire et d'écrire convenablement dans sa langue maternelle. Le bilinguisme intervient profondément dans l'univers personnel du minoritaire, dérange ses mécanismes mentaux; ultimement, le bilinguisme apparaîtra comme pratique linguistique mixte entre la langue minoritaire et la langue dominante. Le fait du bilinguisme est si important pour la compréhension de l'analphabétisme de minorité qu'il nous faut nous y arrêter dans l'exposition de cette problématique.

### 6.1 BILINGUISME ET ÉDUCATION

---

Interrogeons-nous tout d'abord sur le bien-fondé du bilinguisme scolaire en soi, indépendamment de la manière dont cette question se pose particulièrement dans un contexte de minorité ethnique dominée.

Les avantages et les désavantages d'une éducation bilingue précoce ont fait l'objet depuis longtemps de controverses, tant dans les pays unilingues comme la France, l'Allemagne, le Japon, etc., que dans les régions majoritairement unilingues de certains pays bi- ou multi-ethniques comme la Suisse, la Belgique et le Canada. Les tenants du bilinguisme intégral, au Québec ou ailleurs, ont lancé toutes sortes de théories pédagogiques. Certaines expériences, ici et là, ont été tentées. Ce courant de pensée, toutefois, a toujours été battu en brèche par une majorité d'éducateurs, de philosophes, de chercheurs en sciences humaines, qui ont, chacun partant d'une discipline différente, démontré les graves inconvénients d'une éducation bilingue. Abstraction faite des enfants surdoués, on a constaté que pour la masse des élèves, les quelques bénéfiques produits par l'éducation dans les deux langues ne compensaient guère la somme des problèmes qui en résultaient.

Au Québec, on ne compte plus les auteurs qui, depuis le début du siècle, se sont opposés à l'implantation du bilinguisme scolaire dans la province. Il est remarquable que les arguments traditionnels soient aujourd'hui repris par des

esprits venant d'horizons fort divers et appartenant à des disciplines scientifiques très différentes.

En 1938, par exemple, Hermas Bastien, s'appuyant sur des auteurs belges, suisses, français, anglais, allemands, écrivait que le bilinguisme provoque des «interférences multiples», des méprises continuelles qui finissent par embrouiller l'esprit du locuteur, et jeter le trouble dans les cerveaux non préparés à un tel effort. Il précisait au sujet de la recherche du Dr Decroly de Belgique :

*(...) ses travaux l'ont amené à constater qu'il y a une corrélation entre le retard scolaire et l'incapacité à manier la langue maternelle ou à acquérir la langue seconde; qu'il est probable que l'insuffisance intellectuelle représente un rapport de cause à effet avec la difficulté linguistique. L'enquête du docteur lui permet d'affirmer que les notes les meilleures sont obtenues par les enfants qui sont les mieux doués dans la langue maternelle. L'étude de M. Gustaaf Seger, développée en séance de l'Académie flamande, pose en principe que le développement de la langue maternelle marche de pair avec celui de l'esprit, que chaque pas en avant de l'une des branches enseignées à l'école primaire est corrélatif d'un progrès dans la formation de la langue, et, réciproquement, qu'une connaissance plus approfondie de la langue facilite l'étude des divers points du programme en rendant celle-ci possible, que partant, la langue maternelle doit être la langue véhiculaire. Il note que nulle part les résultats ne sont aussi déficitaires en matière de développement intellectuel que dans les écoles communes bilingues de Bruxelles (1938 : 146-147).*

L'enfant, écrivait en outre cet auteur au sujet du bilinguisme scolaire, «se trouve ballotté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre; son esprit ne trouve d'assiette ni dans l'un ni dans l'autre» (p.145); «sa croissance intellectuelle n'est pas doublée mais diminuée de moitié» (*ibid.*).

Beaucoup plus près de nous, d'autres recherches en arrivent, par d'autres voies, à peu près aux mêmes constatations. Ainsi, certaines études linguistiques démontrent que les personnes véritablement bilingues (i.e. pouvant s'exprimer aussi bien dans leur langue première que dans leur langue seconde) sont très rares. Une des deux langues finit par occuper une position dominante. Des personnes peuvent se débrouiller fonctionnellement dans plus d'une langue, mais peu de personnes peuvent être intégralement à l'aise dans plus d'une langue. Cette difficulté du bilinguisme intégral chez un même individu s'explique par des raisons d'ordre biologique, plus précisément neurophysiologique. Il semble bien en effet qu'il n'existe pas dans le cerveau de mémoires linguistiques séparées, indépendantes pour chacune des langues qu'une personne connaîtrait. Le cerveau emmagasinerait les données de la connaissance et de l'expérience en priorité selon

le sens et, secondairement, selon la langue. Concrètement ce mode de classement conduirait à constituer des ensembles sémantiques, même s'ils comportent des éléments linguistiquement différents. Ainsi, les notions *éducation-analphabétisme-alphabétisme-literacy-functional literacy-alphabétisation* se retrouveraient dans une même constellation. Le cerveau serait à même d'établir des distinctions en fonction de la portée sémantique de certains mots français ou anglais : ainsi, la compréhension de la notion anglaise *literacy* pourrait conduire une personne à utiliser avec circonspection le terme français alphabétisation et à lui préférer, selon le contexte, le néologisme alphabétisme. Ce phénomène s'appelle l'interférence. Ce phénomène d'interférence ne joue pas seulement en fonction du sens des mots, mais aussi face au vocabulaire choisi, aux structures et aux tournures de phrases. Cette interférence est manifeste lorsqu'un immigrant commence à utiliser une langue seconde. On devine l'effort que représente pour un locuteur dit bilingue le choix d'une expression correcte dans deux langues : les interférences peuvent être si nombreuses que l'expression peut devenir une véritable course à obstacles. Tout bilingue est irrémédiablement, à des degrés divers il est vrai, sous la coupe des interférences. Comme pour la peste de La Fontaine, «ils n'en mouraient pas tous, mais tous étoient frappés». Mathieu Galley, lecteur chez l'éditeur Gallimard, avait noté que Marguerite Yourcenar, membre de l'Académie française vivant aux États-Unis, faisait de nombreuses erreurs dans l'emploi des prépositions et parfois dans l'usage des mots en donnant comme exemple le recours au terme *abortion* au lieu d'*avortement*! Dans certains cas extrêmes, les interférences peuvent devenir à ce point nombreuses qu'un sujet ne parle plus alternativement et distinctement la langue A et la langue B, mais une même «langue», indistincte, qui emprunte des traits phonétiques, morphologiques, lexicaux ou syntaxiques à la langue A et à la langue B.

Si les interférences peuvent créer un certain trouble de la langue dans le cas d'esprits supérieurs et très bien formés, on comprendra quels problèmes de taille ils peuvent poser à des enfants ou encore à des adultes qui ne sont pas des professionnels de la communication. Et s'ils en posent dans le cadre de sociétés unilingues ou majoritaires, combien plus en poseront-ils au sein des minorités, alors que la concurrence de la langue seconde se fait partout sentir.

## 6.2 BILINGUISME ADDITIF ET BILINGUISME SOUSTRACTIF

---

Le bilinguisme imposé à la société minoritaire et subi par elle n'est pas du tout la même réalité que le bilinguisme voulu et pratiqué par la société majoritaire. Cette importante distinction a été apportée ces dernières années, en des termes

différents, par plusieurs auteurs. Elle nous permettra d'avancer dans notre explication de l'analphabétisme des minorités.

Jean Laponce, au terme d'un bilan des recherches ayant porté sur l'acquisition d'une langue seconde et sur les rapports entre cette dernière et la langue première, résumait ses conclusions comme suit :

*De ces travaux de différentes époques, dans différents milieux, tirons les conclusions suivantes : l'acquisition d'une langue seconde n'est pas un facteur de retard du développement mental, ni même un facteur de retard du développement verbal. C'est au contraire, généralement, un facteur favorable à la dissociation du signifiant et du signifié, donc un avantage à la facilité de compréhension, mais cela à condition que la hiérarchie soit bien établie entre langue dominante et langue dominée, entre langue du cœur et langue instrument, entre langue de l'identité et langue supplémentaire et à condition que la langue dominante soit aussi celle du cœur et de l'identité.*

*Si, au contraire, les deux langues apprises en même temps provoquent des conflits d'identité ethnique, si ni l'une ni l'autre des deux langues n'établit clairement sa dominance, il en résulte des tensions entre langues et rôles sociaux qui font que le bilinguisme devient alors, vraisemblablement, une cause du retard du développement intellectuel. Le bilinguisme de l'Anglophone de St-Lambert n'est pas celui du fils de paysans gallois (...) (1984 : 17)*

Cette conclusion synthétique nous semble réconcilier les prises de position opposées sur les effets positifs ou négatifs du bilinguisme. Tout dépend du contexte où il est pratiqué. Il est globalement positif pour les membres du groupe majoritaire qui peuvent, une fois leur langue bien acquise — et quoiqu'ils demeurent eux aussi sujets aux effets d'interférences, comme nous l'avons vu — en étudier avantageusement une autre.

Il est collectivement négatif pour les membres du groupe minoritaire parce que loin d'être dans leur cas une manifestation de leur supériorité, il contribue à leur infériorité. Cela est très difficile à admettre pour le minoritaire qui, souvent, idéalise le bilinguisme, comme nous le verrons plus bas. C'est que le minoritaire ne domine pas la langue seconde comme c'est le cas pour l'individu de la majorité qui peut maîtriser non seulement sa propre langue mais arriver, le jour où il le veut bien, où il y voit son intérêt — pensons aux Canadiens-Anglais — à maîtriser relativement bien celle-là même de la minorité. Au contraire, c'est la langue seconde qui tend à dominer le minoritaire. De même que dans tout pays bilingue, dit Laponce, il existe une langue dominante, il en va de même chez l'individu bilingue : une langue occupe une position dominante. Au sujet de la langue dominante chez l'individu bilingue, Laponce ajoute : « celle qui est la mieux établie

au niveau du système nerveux central, n'est pas nécessairement la langue maternelle, même si cette dernière est encore parlée couramment» (pp.185-186). La langue dominante sera celle avec laquelle l'individu entrera spontanément en contact avec la réalité, celle par laquelle s'effectuera la médiation à la réalité extérieure, «celle qu'il utilisera de préférence lorsque le problème à résoudre est complexe (...), celle qui tend à définir les catégories nominales des 2 langues lorsque ces catégories ne coïncident pas» (p.196).

Chez les personnes bilingues appartenant à la communauté linguistiquement dominée, quand la langue socialement dominante devient également intérieurement dominante, on peut conclure que le processus d'assimilation (linguistique et culturel) est alors sérieusement amorcé. Dans ces situations, le bilinguisme est un état de transition vers l'assimilation. Il faut ajouter que chez le mauvais bilingue, qui est beaucoup plus représentatif de la situation minoritaire, aucune des deux langues n'a encore réussi à établir sa domination. C'est donc lui surtout qui vit le drame linguistique et culturel, le conflit d'identité ethnique. C'est lui l'analphabète en puissance.

La distinction entre bilinguisme positif et bilinguisme négatif a été formulée en des termes différents mais très voisins dans une étude devenue classique (Lambert, Gardner, Olton et Tunstall, 1968). Ces auteurs, que résume Laponce (1984 : 45), appellent dans un premier cas, *bilinguisme additif* la situation où l'utilisation d'une langue seconde est de nature instrumentale; celle-ci vise alors à faciliter la communication avec les personnes qui ne comprennent pas la langue première du locuteur. Les deux compétences verbales du locuteur se manifestent sans de sérieux problèmes d'interférence pour lui. La connaissance et l'utilisation de la langue seconde ne remettent pas en cause l'appartenance du sujet à sa communauté ethnolinguistique, son identité profonde.

Dans un deuxième cas, ils nomment bilinguisme soustractif la situation où l'utilisation de la langue seconde ne vise pas uniquement à faciliter ou permettre la communication avec des personnes ne comprenant pas la langue première du locuteur, mais où l'utilisation de la langue seconde s'inscrit dans un processus d'intégration à cette langue et à la communauté qui la parle. L'utilisation de la langue seconde s'accompagne donc progressivement d'un abandon, d'une dévalorisation de la langue première. Ce type de bilinguisme est appelé soustractif parce qu'il prive le locuteur d'une partie de son identité et rend finalement difficile la communication tant en langue première qu'en langue seconde. Paradoxalement, la compétence souvent limitée dans la langue première (qui est de toute façon dévalorisée) nuit à l'acquisition d'une compétence adéquate dans la langue seconde.

Utilisant le symbole L1 et L2 pour désigner la langue première et la langue seconde, et reprenant à son compte les notions de bilinguisme additif et soustractif, Laurent Godbout (1989) explique ces dernières de la façon suivante :



*Nous avons une situation de bilinguisme soustractif quand une personne apprend une L2 dans un milieu où sa L1 est minoritaire, c'est-à-dire où la L2 est utilisée au travail, dans le commerce, souvent dans les écoles et en général dans tout échange avec la communauté environnante en dehors de la communauté de la L1 qui est relativement plus petite ou de moindre envergure. (...) Dans une telle situation, le bilingue n'arrive pas à perfectionner adéquatement sa L1 à cause de son usage restreint, et plus encore, la qualité de sa L2 en souffre d'une part, en vertu de l'interférence entre les deux langues et d'autre part, parce que la L2 demeure en quelque sorte étrangère. Il s'ensuit que ce bilingue développe des lacunes plus ou moins importantes dans ces deux langues, aussi bien au niveau de la langue parlée qu'écrite. Le bilinguisme devient «soustractif» lorsque l'apprentissage d'une L2 nuit à la facilité et à la spontanéité de la communication, que celle-ci se fasse dans la L1 ou bien dans la L2. Ce bilingue se trouve coincé de part et d'autre parce qu'il est obligé d'apprendre la L2 pour vivre dans son milieu, mais c'est précisément cet apprentissage de la L2 qui le porte à dévaloriser sa L1. Cette dévalorisation donne naissance à un sentiment d'insécurité et d'infériorité en ce qui concerne l'habileté à communiquer, sentiment qui nuit également à la réussite et au développement personnels (p.101).*

L'autre situation, décrite par Godbout, est presque l'envers de la précédente :

*Nous avons, d'autre part, un bilinguisme additif quand une personne apprend une L2 dans un milieu où la langue de la majorité, la langue de la famille, de l'école, du commerce est sa L1. Étant donné que la vie quotidienne, la vision et les valeurs de cette personne sont ancrées dans sa L1, dans la langue/culture dominante de son milieu, qu'elle apprenne une L2 n'a pas d'effet négatif sur sa personnalité, sur ses sentiments, sur sa fierté par rapport à ses origines, ni sur sa sécurité dans son expression. Le phénomène d'interférence entre les deux langues exigera sans doute, de la part de la personne, un effort supplémentaire pour maintenir une expression correcte orale et écrite dans la L1, mais celle-ci ne sera pas perçue comme dévalorisée parce que les circonstances de la vie sociale renforceront continuellement son importance, son utilité et son unicité (p.102).*

Ce qu'il faut retenir d'essentiel dans le bilinguisme soustractif est qu'il agit sur l'identité du minoritaire. Il est reconnu que la langue est le moyen d'expression privilégiée de l'identité et de l'unicité d'une personne. À telle enseigne que langue et identité se confondent presque. Godbout observe à cet égard que le «Je» ne saurait être dit «bilingue», ce terme ne pouvant s'appliquer à l'être d'une personne.

Si des gens se déclarent «bilingues», comme certains Franco-Ontariens (Bernard, 1988; Savas, 1988), en réponse à la question : comment vous définissez-vous linguistiquement, quel est l'élément culturel le plus important dans votre identité, c'est alors qu'il existe «une certaine dualité interne» en eux, «un genre d'identité double — et, à la rigueur, un manque d'intégrité au niveau de la personnalité» (Godbout, 1989 : 95).

Le signe que l'identité est atteinte est l'incapacité de plus en plus grande du minoritaire bilingue à traduire adéquatement ses pensées et ses sentiments les plus importants. Quand le moyen d'expression de l'identité, la langue, commence à faire défaut, quand les hésitations, les balbutiements, les silences remplacent de plus en plus souvent la parole facile, c'est qu'on se rapproche du point où le locuteur risque de perdre ou commence à perdre réellement l'usage courant de sa langue orale. Il est évident qu'il perdra aussi, et bien avant d'ailleurs, la capacité de lire et d'écrire dans sa langue.

### **6.3 L'IDÉOLOGIE DU BILINGUISME**

---

Un autre phénomène qui aggrave la situation culturelle et linguistique du minoritaire placé en situation de domination ou d'oppression, est l'idée qu'il se fait volontiers du bilinguisme. Partant du fait assurément exact de la nécessité du bilinguisme en contexte minoritaire — nous reviendrons là-dessus plus loin — une majorité de gens au sein des minorités idéalisent cette situation, finissent par la croire enviable et font, c'est le cas de le dire, de nécessité vertu. Plusieurs d'entre eux vont répétant : connaître deux langues c'est beaucoup mieux que d'en connaître une seule, on est plus riche si on possède deux cultures, le bilingue est supérieur à l'unilingue, etc. Tous ces lieux communs de la philosophie populaire, qui ont l'évidence des proverbes et qui paraissent vrais parce qu'effectivement il y a nécessairement plusieurs «parfaits bilingues» dans une société minoritaire, empêchent de voir qu'en réalité, pour le plus grand nombre, le bilinguisme soustractif renforce la dominance de la langue majoritaire et refoule, écrase la langue minoritaire.

Cette idéologie du bilinguisme amène, soit l'homme colonisé, soit l'homme minoritaire, à désirer, à défendre ce qui contribue le plus à l'humilier, à le détruire culturellement. C'est que la psychologie de l'homme dominé semble constituée d'un double complexe de supériorité et d'infériorité : il se croit souvent supérieur à l'unilingue qui le domine parce que lui, il parle les deux langues, sans se rendre compte qu'en réalité, il s'efforce de parler le plus souvent la langue dominante avec laquelle il s'identifie peu à peu inconsciemment, et à cacher sa langue maternelle dont il a honte. Plusieurs auteurs ont exposé cette idéologie ou attitude paradoxale : Fanon (*Peaux noires, masques blancs*, 1952), Calvet dans

*Linguistique et colonialisme* (1974), Memmi dans *Le portrait du colonisé* (1966), dont nous avons cité quelques lignes au début de ce texte. Écoutons Memmi à nouveau : « Dans le conflit linguistique qui habite le colonisé, sa langue maternelle est l'humiliée, l'écrasée. Et ce mépris, objectivement fondé, il finit par le faire sien. De lui-même, il se met à écarter cette langue infirme, à la cacher aux yeux des étrangers, à ne paraître à l'aise que dans la langue du colonisateur » (p. 144).

Au Canada, ce n'est pas d'hier qu'on a dénoncé la complaisance des Canadiens-Français face à l'anglais. Déjà Memmi avait, en 1972, exposé quelques observations qui demeurent au moins partiellement judicieuses :

*J'ai retrouvé au Canada une version d'un phénomène à peu près constant dans la plupart des situations coloniales, et que j'ai appelé : le bilinguisme colonial. Une langue officielle, efficace, qui est celle du dominant, et une langue maternelle qui n'a aucune prise ou presque sur la conduite des affaires de la cité. Que les gens parlent deux langues ne serait pas grave, si la langue la plus importante pour eux n'était pas ainsi écrasée, infériorisée. Ce qui différencie le bilinguisme colonial du bilinguisme tout court. (...) En tout cas, on retrouve ici une situation de même type, avec presque toutes les caractéristiques psychologiques et sociales : les Canadiens français sont à la fois gênés par leur langue, ils en ont un peu honte et ils la revendiquent violemment. J'ai assisté à une scène pénible dans un magasin de Montréal, où le jeune homme qui m'accompagnait a réprimandé violemment une vendeuse : il est vrai que celle-ci, Canadienne française, faisait mine de ne pas savoir s'exprimer en français (1972 : 140).*

Au siècle dernier, Benjamin Sulte avait aussi posé le problème des minorités francophones d'Amérique. Il avait constaté le danger et les effets du « bilinguisme soustractif » :

*La population française de la province de Québec dépasse un million d'âmes et se trouve située d'une manière à ne pas craindre l'invasion de l'anglais, mais l'autre million, qui est dans Ontario (sic) et la Nouvelle-Angleterre est peut-être aventuré sous ce rapport (...)*

*À l'heure qu'il est, dans les villes surtout, il y a une foule de personnes qui « parlent les deux langues » et qui ne connaissent ni l'une ni l'autre. Cela va de soi. On n'est pas blâmable de savoir se tirer d'affaire selon le besoin — mais c'est autre chose lorsqu'un Canadien renonce à sa langue « trop difficile à apprendre » pour se condamner à baragouiner toute sa vie une langue qu'il n'acquiert qu'imparfaitement (...).*

*Que l'on apprenne le français d'abord, qu'on étudie l'anglais ensuite — et, comme l'exemple le prouve partout autour de nous, nul ne sera tenté de se priver du secours de l'un ou de l'autre* (1898 : 88-91).

Plus vertement, André Richard, dans un pamphlet récent (1987, *Les insolences du bilinguisme*), stigmatisait l'excessive «politesse» linguistique de nombreux Franco-Ontariens, leur soumission, leur goût pour les accommodements à sens unique. Cette attitude traduit peut-être un sentiment de défaitisme à l'égard du français comme le révélait une enquête récente auprès d'étudiants du Nord-Est; plus de la moitié se disent, à un degré ou à un autre, convaincus que le français est en sursis, condamné à disparaître, aussi bien en Ontario que sur toute la planète. (Laflamme et Dennie : 109). Roger Bernard, pour sa part, observe que désormais les francophones de l'Ontario inscrivent leur identité «dans l'univers du bilinguisme» et que la valorisation de leur langue est devenue «fonction du bilinguisme et du biculturalisme». Il ajoute : «Le rapport d'une enquête, réalisée en 1975-1976, sur les intentions éducatives et professionnelles des élèves franco-ontariens des douzième et treizième années des écoles secondaires de l'Ontario, démontre qu'ils désirent (c'est nous qui soulignons) un contexte culturel bilingue, qu'ils sont attirés par des institutions bilingues et biculturelles, et qu'ils aspirent à travailler dans un milieu *bilingue*» (1988 : 97). Cette aspiration au bilinguisme est sans doute, penseront certains, quelque chose d'inévitable. Peut-être. On en rediscutera. Pour nous, elle contribue objectivement au problème que nous cherchons à comprendre dans ces pages, à savoir le développement frappant de l'analphabétisme en Ontario français.

## 6.4 DU BILINGUISME À L'ANALPHABÉTISME

---

De tout ce qui précède, dégageons maintenant un tableau des diverses situations et possibilités d'analphabétisme au sein d'une société minoritaire dominée. Ces diverses possibilités résultent, d'une part, des effets du couple oppression/résistance (action offensive de la majorité, réaction défensive de la minorité), d'autre part, des multiples combinaisons susceptibles d'exister chez l'individu minoritaire entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2). Nous distinguerons trois groupes de situations, comprenant chacun un éventail de cas particuliers que nous aurons l'occasion de regarder de plus près dans le chapitre III.

## 1) Analphabétisme dans la langue première (L1) et analphabétisme dans la langue seconde (L2)

Disposons d'abord des cas les plus clairs, tout au moins aux yeux du public, où les sujets sont analphabètes complets ou fonctionnels dans leur langue et ne savent ni lire ni écrire dans la langue seconde. Ces cas, bien qu'ils soient pour nous ici bel et bien des cas d'«analphabétisme de minorité», à cause du contexte, correspondent en même temps à la définition la plus courte de l'analphabétisme : est analphabète qui ne sait ni lire ni écrire, la question de la spécificité de la langue utilisée n'entrant pas en ligne de compte.

a) Au premier chef, la possibilité de ce double analphabétisme existe là où s'établit une action passive ou active de résistance face à l'action intégrative de la majorité, que cette résistance soit le fait de toute la minorité, d'un petit groupe ou même d'une seule personne. On refuse l'assimilation, la participation aux institutions culturelles et scolaires de la société majoritaire sans avoir nécessairement la possibilité de mettre sur pied ou efficacement sur pied ses propres institutions. La résistance se fera principalement par le maintien, parfois seul possible, de la langue orale au détriment de la langue écrite. Dans certains cas, les écoles de la minorité résistante peuvent être trop pauvres à tous égards pour pouvoir dispenser une alphabétisation satisfaisante.

b) À cette situation il faut ajouter celle dans laquelle risque de se retrouver une proportion considérable de jeunes minoritaires qui peuvent sortir analphabètes de leurs études, bien qu'ayant été scolarisés dans la langue première et dans le cadre d'un système et d'un régime scolaires relativement forts et bien organisés. On se souviendra que ce même phénomène existe au Québec et dans d'autres pays occidentaux. Mais dans le contexte minoritaire, d'autres raisons s'ajoutent à celles qui expliquent ce fait. Quand la maîtrise de la langue première à l'oral est mal assurée, les conditions d'un échec scolaire potentiel sont réunies. Si la langue première est circonscrite au sein de la famille, si elle est faiblement valorisée à la maison et dans tout l'entourage du jeune, si, *a fortiori*, elle y est carrément dévalorisée, enfin si on parle surtout la langue seconde tant à la maison que dans le milieu extérieur où évolue ce jeune, il peut s'en suivre de très grandes difficultés pour lui à prendre au sérieux l'apprentissage de sa langue à l'école, et pour ses maîtres, à la lui enseigner. On n'insiste pas assez, dans les ouvrages sur l'alphabétisation, sur la relation étroite existant entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la maîtrise de la langue orale, entre cet apprentissage et la valorisation de la langue chez l'enfant. La valorisation de la langue passe par celle de la culture et de l'identité de l'apprenant. Le jeune minoritaire pourra avoir appris la langue seconde très tôt dans sa vie, dans la rue, sur le tas : cela ne fait pas de lui un alphabète dans la langue seconde. Et si celle-ci devient plus importante

pour lui que sa propre langue, il risque de ne jamais devenir alphabète dans sa langue.

## 2) Semi-alphabétisme dans la langue première (L1) et semi-alphabétisme dans la langue seconde (L2)

Que la scolarisation ait été faite (mal faite) dans la langue première ou de façon partielle, prépondérante ou exclusive dans la langue seconde, que le minoritaire ait appris les deux langues à l'école ou en dehors de l'école, on rencontre d'autres cas où les sujets se retrouvent dans la situation d'un double semi-alphabétisme : semi-alphabétisme dans chacune des deux langues, ce qui équivaut plus ou moins à de l'analphabétisme fonctionnel, analphabétisme fonctionnel qui peut facilement regresser et se transformer en analphabétisme complet. On a vu plus haut que la définition de l'analphabétisme est très relative et s'applique dans toute la partie d'un continuum où l'alphabétisme du sujet n'est pas encore réellement acquis et solide.

Certains auteurs parlent de «semi-linguisme» à propos de cette situation qu'ils présentent, pour ce qui est du contexte minoritaire, comme l'un des effets du bilinguisme soustractif. Ainsi, Carey écrit : «Dans une telle situation de bilinguisme soustractif, des enfants faisant partie d'une communauté ethnique minoritaire peuvent n'acquérir de compétence linguistique dans aucune des deux langues. On pourra, dans ce cas précis, parler de «semi-linguisme», qui désignera l'état d'une personne qui n'arrive à maîtriser aucune des deux langues correctement» (1989 : 77). Le même auteur observe au terme d'une enquête sur les classes d'immersion au Canada : «Les élèves dont la L1 est un amalgame d'anglais et de français, c'est-à-dire qui sont bilingues sans vraiment posséder l'une ou l'autre des deux langues, peuvent faire état d'inconsistance quand ils déchiffrent un texte, et de lenteur à trouver les mots ou à les décoder phonétiquement» (p.73). Et il conclut : « pour des enfants ayant des aptitudes en L1 moins bien développées, l'exposition intensive à L2 dans les premières années d'école, tend à empêcher la poursuite du développement de L1 , qui à son tour, bloquera le développement de L2 » (1989 : 75). C'est cela qui explique les résultats supérieurs dans les classes d'immersion des bilingues dont la L1 est l'anglais et les résultats moins bons *dans les deux langues* de ceux dont la L1 est le français.

Les minoritaires bilingues ne tombent pas tous dans le «semi-linguisme». Plusieurs s'en tirent tant bien que mal, en dépit des conditions défavorables. Ceux qui nous intéressent sont les minoritaires qui demeurent à mi-chemin, dans la zone grise des «à peu près» linguistiques. Ces demi-alphabètes sont des candidats à l'analphabétisme. Parlant mal les deux langues, ils les maîtriseront encore moins

bien à l'écrit. Si, après l'école, ils ne lisent et n'écrivent plus — et c'est malheureusement souvent le cas — ils perdront le peu qu'ils avaient acquis.

### 3) **Analphabétisme dans la langue première (L1) et alphabétisme dans la langue seconde (L2)**

Considérons enfin la situation où les sujets sont bien ou assez bien alphabétisés dans la langue seconde mais ne savent ni lire ni écrire dans la langue première. On peut distinguer encore :

- a) les sujets bilingues qui ne possèdent pas ou plus l'usage écrit de leur langue mais qui la parlent encore, bien ou mal;
- b) les sujets devenus unilingues dans la langue seconde, qui ne savent donc plus parler leur langue d'origine, ni la lire, ni l'écrire, mais qui savent lire et écrire la langue seconde.

Nous avons affaire dans ces deux cas à des gens qu'on pourrait déclarer alphabétisés si on ne retenait que la définition courte (*Le petit Robert*) de l'analphabétisme et qui, pourtant, ne savent ni lire, ni écrire leur langue maternelle ou d'origine. Est-il juste de les appeler des analphabètes? Cela est très fondé, à la condition d'accepter la définition la plus exigeante de l'«analphabétisme culturel», qui va, pour nous, à la racine du problème de l'analphabétisme. Les cas considérés ici sont peut-être les plus dramatiques de l'«analphabétisme de minorité». Pour nous, la question de l'identité du sujet est étroitement liée à celle de l'analphabétisme. On devient analphabète quand on perd le moyen d'exprimer son identité, quand on perd le plein usage, la maîtrise normale de sa langue maternelle, à l'oral comme à l'écrit.

Selon les définitions strictes et parfaitement abstraites de l'analphabétisme ou selon les définitions courantes, pratiques et administratives qui servent à classer officiellement dans nos pays, les analphabètes et les activités d'alphabétisation, les minoritaires alphabétisés dans la langue seconde, quoique réellement analphabètes dans leur langue, ne seraient pas reconnus comme analphabètes. Précisément, parce qu'ils sont alphabétisés dans la langue dominante! Dans plusieurs pays et sociétés, on considère en effet comme analphabètes les personnes qui ne connaissent pas (à l'oral et à l'écrit) la langue dominante ou officielle. Ainsi, aux États-Unis, en Grande-Bretagne, en France, des personnes qui ne connaissent pas l'anglais ou le français seront considérées comme analphabètes et dirigées dans des centres d'alphabétisation. Au Canada anglais, on se réfère couramment à l'expression «*ESL Literacy*» pour désigner plusieurs programmes de formation linguistique des immigrants. En Ontario, les programmes ESL (*English as a Second Language* — Anglais, langue seconde) sont inclus dans la liste des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes (MFP,

1988). Toutefois plusieurs intervenants font de plus en plus la distinction entre l'anglais, langue seconde pour des personnes déjà alphabétisées et le «*ESL Literacy*» dont le contenu est une combinaison de ESL et d'éducation de base (*Adult Basic Education*) (Burnaby et Bell, 1989). Il en est de même des politiques du ministère de l'Éducation au Québec<sup>11</sup>.

Au Québec, dans une publication gouvernementale, on définit comme analphabète une personne «qui ne sait ni lire ni écrire suffisamment dans sa langue maternelle ou *la langue de son pays d'adoption* (c'est nous qui soulignons) pour faire face aux exigences de la vie adulte» (1990 : 36).

Dans le contexte d'un pays bilingue, l'inégalité entre les langues peut conduire à ne considérer comme alphabètes que les seules personnes sachant (parler) lire et écrire dans la langue dominante, un peu comme au Moyen Âge était considéré comme illettré («illettrus») même un individu qui savait lire (et écrire) dans sa langue vernaculaire, mais qui ne pouvait le faire en latin! À ce compte, dès que le minoritaire saurait lire et écrire dans la langue dominante, il perdrait son «statut» d'analphabète!

D'autre part, à supposer qu'un minoritaire anglicisé *et* alphabétisé en anglais seulement, pour prendre un exemple dans notre contexte, veuille réapprendre sa langue d'origine, comment sera-t-il classé? Vraisemblablement pas comme analphabète, mais comme personne désirant faire l'apprentissage d'une langue seconde. Au Canada, les catégories *English as a Second Language* (ESL) et «Français langue seconde» (FLS) correspondent à des champs d'enseignement bien identifiés et, selon la compréhension habituelle, ces champs sont distincts de l'alphabétisation.

Ainsi donc, dans le cas où une personne a appris à lire et à écrire, a été scolarisée en L2, le problème se pose de savoir comment qualifier l'enseignement ou l'apprentissage éventuel de la L1. Au Canada on parle aussi souvent dans ces cas de «*refrancisation*». Cette refrancisation équivaut-elle à de l'alphabétisation ou à de l'enseignement d'une langue seconde (qui est pourtant la langue première, la langue maternelle)? Pour trancher, faudrait-il considérer le degré d'alphabétisme en L2 et le degré de connaissance à l'oral de la L1? (Une personne qui serait peu alphabétisée en L2 serait considérée comme analphabète en L1 alors qu'une personne qui ferait preuve d'un niveau d'alphabétisme élevé en L2 serait considérée comme inscrite en «langue seconde» lorsqu'elle apprend le code écrit en L1).

Cette manière de poser la question, c'est-à-dire de définir, n'est pas la bonne.

Selon nous, le critère qui doit servir à départager qui est analphabète et qui ne l'est pas parmi les minoritaires considérés dans ce troisième groupe de situations, est celui de l'*appartenance ethnique*. On a vu plus haut que ce facteur est déterminant dans la notion d'ethnicité. C'est le critère subjectif. Par exemple, si



un Franco-Ontarien anglophone unilingue désire ré-apprendre le français parce que c'est *sa* langue, parce qu'il a toujours conscience d'appartenir à *sa* communauté, ou parce qu'il veut précisément réintégrer *sa* communauté, nous le rangerons avec les analphabètes, les «analphabètes culturels». Si, en revanche, un Franco-Ontarien d'origine, complètement assimilé, devenu étranger à la communauté franco-ontarienne, manifeste le même désir d'apprendre le français, nous le rangerons dans la catégorie des personnes voulant apprendre une «langue seconde». Quelqu'un qui veut acquérir une L2 ne peut évidemment pas être considéré comme analphabète simplement parce qu'il ne connaît pas cette L2. On n'est pas analphabète si on ignore le chinois, le russe, le berbère. Dans une situation normale donc, pour un locuteur qui s'identifie pleinement à sa L1, l'acquisition d'une L2 sera pour lui celle d'une «langue seconde».

Mais ce n'est pas le cas des minoritaires qui ont conscience d'utiliser la «langue dominante» et d'avoir perdu leur langue. Tant que cette conscience demeure, ils restent des minoritaires. Dès qu'elle s'éteint, ils cessent d'en être, deviennent des membres de la majorité. Ce n'est pas parce qu'on a perdu sa L1 qu'on cesse d'être membre de la minorité. Ce n'est pas parce qu'ils ne parlent plus le français que des Franco-Ontariens perdent leur identité. Le Rapport Churchill (*et al.*), *Éducation et besoin des Franco-Ontariens*, a très bien vu ce point : «Dans cette communauté il y a, bien sûr, des mariages mixtes (l'un des parents étant anglophone), des individus qui, tout en conservant la langue maternelle à certaines fins, ont l'anglais comme langue dominante au foyer. L'élément clé, c'est l'identification personnelle avec le destin de la communauté» (p.56). C'est cette identification qui permet de dire qui est Franco-Ontarien et qui ne l'est plus.

Ceux qui le sont ou le demeurent même s'ils sont devenus des anglophones doivent être classés avec les analphabètes s'ils veulent réapprendre leur langue, précisément parce que les cours de «français langue seconde» pour anglophones ne sont nullement conçus pour répondre à leurs besoins de réappropriation linguistique, ethnique et culturelle. On le verra au point suivant, le dernier dans l'exposition de cette problématique de minorité, les activités d'alphabétisation destinées aux minoritaires ne doivent pas viser uniquement la formation strictement linguistique instrumentale, mais comprendre en outre tout un programme de rééducation culturelle axé sur la redécouverte de l'identité personnelle et ethnique. Les minoritaires qui veulent réintégrer leur langue et leur culture, vivent un conflit profond, un drame personnel. Ils se sentent «analphabètes dans leur propre langue et leur propre culture», et ils en souffrent. Ils sont bien, au sens plein de l'expression, des «analphabètes culturels».

\*

Une attitude possible face à ces situations problématiques serait de considérer comme relevant de l'alphabétisation toutes les activités éducatives où la formation n'est pas strictement d'ordre linguistique-instrumentale, mais où elle incorpore des éléments d'intégration sociale et culturelle. De plus, il faudrait distinguer entre la situation des nouvelles minorités, celle des minorités établies et celle des minorités aborigènes. Pour les premières, il semble inévitable qu'une certaine intégration linguistique et culturelle se réalise. Mais, pour les deux dernières, dans la mesure même où elles ont un droit de cité, l'alphabétisation dans la langue maternelle, dans leur culture première, est une condition déterminante de leur existence et de leur survie. Au contraire, leur «alphabétisation» dans la langue et la culture dominantes devient une entreprise de dé-culturation, de désalphabétisation, ce que nous pourrions également nommer, en recourant à un lapsus fréquent en français, l'«analphabétisation»...

\* \* \*

---

## ***7. Principes d'une politique d'alphabétisation d'affirmation personnelle, communautaire et nationale***

---

Si le lecteur nous a suivis jusqu'ici, il admettra sans doute que l'existence d'un analphabétisme spécifique de minorité appelle, dans l'ordre de l'action et de l'intervention, une réponse, une solution spécifique. Nous ne parlerons certainement pas ici d'«alphabétisation de minorité», expression négative qui connoterait une idée d'enfermement ethnolinguistique. Au contraire, nous pensons à une alphabétisation d'affirmation et d'ouverture mais qui prendrait en considération les conséquences et les exigences de la situation minoritaire au point de vue ethnolinguistique. Pour la nommer en des termes essentiellement positifs, nous parlerons dans le chapitre quatre qui en traitera plus en détail, d'une «alphabétisation d'affirmation personnelle, communautaire et nationale». Pour clore cette problématique, nous nous contenterons ici d'identifier les éléments principaux qui pourraient caractériser une politique d'alphabétisation appropriée à un contexte de minorité dominée. Il s'agit d'un ensemble de principes ou d'orientations majeures — qui découlent de tout notre exposé — susceptibles d'applications diverses. Dans le chapitre quatre, nous essayerons de les appliquer au cas franco-ontarien.

1) L'alphabétisation des adultes, en situation minoritaire, dans un contexte de domination ou d'oppression, *doit être faite uniquement dans la langue maternelle de l'analphabète*. L'alphabétisation des minoritaires dans la langue dominante ou

dans les deux langues à la fois est anti-pédagogique, d'une part, et favorise leur assimilation d'autre part.

2) Les interventions doivent se faire *en groupe* car l'analphabète minoritaire a besoin plus que tout autre, de la relation sociale, de retrouver l'utilité et le dynamisme de sa langue à travers le contact communautaire et la chaleur des liens communaux. À défaut de pouvoir se réaliser en groupe, l'alphabétisation sur une base individuelle devrait adopter une démarche résolument collective en cherchant, par exemple, à intégrer le processus individuel dans une démarche culturelle explicite. Les interventions doivent en outre avoir lieu dans les institutions de la minorité et dans un environnement qui valorise la culture minoritaire. Au minimum, l'alphabétisation doit se dérouler dans des espaces explicitement francophones, où il y a une «vie en français».

3) La pédagogie doit stimuler *l'expression orale*, celle-ci étant une des clefs du succès des autres apprentissages.

4) L'alphabétisation dans la langue maternelle vise autant le *développement personnel de l'analphabète* que la *survie même de la collectivité*. Les deux dimensions dépendent l'une de l'autre. En ce sens, l'alphabétisation de minorité diffère essentiellement de l'alphabétisation des adultes en contexte non minoritaire où la langue elle-même et la collectivité ne sont pas menacées. L'alphabétisation de minorité doit revêtir un *caractère collectif* tout à fait particulier.

5) La réussite de l'alphabétisation dépend aussi de la *valorisation*, non seulement de l'analphabète comme personne, mais de sa langue, et la valorisation de sa langue passe par celle de sa communauté. Dans une situation de domination, la langue, l'identité et la culture du minoritaire doivent être sans cesse relevées, affirmées. L'analphabète minoritaire a besoin de reprendre confiance en lui-même et dans son groupe ethnique, dans la valeur de sa langue et de sa culture.

6) La politique d'alphabétisation dans la langue maternelle ne contredit pas la nécessité de pratiquer le bilinguisme, mais peut, au contraire, contribuer à l'avènement d'un *bilinguisme positif* au sein de la minorité et par suite, entraîner des rapports plus harmonieux avec la majorité dominante. Un meilleur enracinement dans la langue première et la culture qui lui correspond peut favoriser un apprentissage supérieur de la langue seconde. Cette politique pourrait ainsi aider le minoritaire à sortir de sa position inconfortable d'assiégé, éternellement en bute à l'hostilité de la majorité. Il ne s'agit pas de l'enfermer dans sa langue et dans son groupe ethnique, de l'isoler de la majorité, mais bien de le sécuriser culturellement pour qu'il puisse ensuite vivre plus audacieusement, plus sainement, plus ouvertement ses rapports *avec* la majorité.

Ce qui vient d'être dit laisse voir qu'une politique d'alphabétisation peut avoir une certaine ampleur. À ce sujet, nous tenons à faire observer, en terminant, que cette problématique d'alphabétisation spécifique, pour être bien comprise, devrait être située dans le cadre d'une problématique bien plus vaste dont l'alphabétisation d'affirmation ne serait qu'un élément, une composante. En effet, l'intervention en éducation des adultes n'est que l'un des secteurs d'activité au sein d'une communauté humaine, de même que l'analphabétisme n'est que l'un de ses problèmes. Il faudrait en toute logique commencer par réfléchir sur la «stratégie» collective globale adoptée par une minorité face à toutes les questions qui la confrontent, réfléchir aussi à l'ensemble des stratégies collectives possibles dans les situations minoritaires. Tous les problèmes étant reliés, toutes les actions importantes de la minorité pourraient ou devraient idéalement s'inspirer d'une même visée générale, d'un même objectif fondamental, d'une même attitude essentielle, face à elle-même et face à la majorité. Une alphabétisation d'affirmation, par exemple, supposerait une politique générale d'affirmation de la communauté dans tous les domaines. En tout état de cause, elle réussirait bien mieux si elle était inscrite dans un mouvement plus vaste allant dans le même sens.

En fait, si on observait comment agissent globalement les diverses minorités à travers le monde, on se rendrait compte qu'elles adoptent parfois des stratégies collectives assez bien caractérisées. Par exemple, certaines choisissent carrément l'affrontement avec la majorité, ne veulent aucun accommodement, sont toujours prêtes à tout casser. D'autres suivent la tactique des petits pas, marchent par compromis, misent sur la patience, la souplesse politique. La minorité juive semble vouloir, quant à elle, faire le moins de vagues possibles, se faire oublier jusqu'à un certain point. Évidemment cela peut dépendre d'un ensemble de facteurs : l'histoire de la communauté, son importance numérique, sa position socio-économique, les perspectives de son développement, ses relations avec le pouvoir politique dominant. La stratégie d'affirmation individuelle et collective à laquelle nous pensons consisterait à déplacer un peu le champ des luttes de l'extérieur vers l'intérieur. Un groupe humain aura beau faire toutes les batailles linguistiques imaginables, s'il ne fait jamais rien pour s'approprier la substance de sa culture, approfondir les motivations essentielles de ses actions, il fera sans doute beaucoup de bruit, gagnera peut-être nombre de combats secondaires, mais perdra finalement la guerre.

L'affirmation collective par le ressourcement culturel est en réalité un projet essentiellement pacifique. Ce n'est pas nécessairement le plus facile. Il invite le minoritaire à se poser consciemment la question : pourquoi parler sa langue, pourquoi continuer à la parler? Il invite, à long terme, la minorité dominée à un certain dépassement de sa situation de minorité dominée, à un certain dépassement de l'attitude minoritaire elle-même dans ce qu'elle a d'étouffant et de négatif. À

l'intérieur de certaines limites, une société, même petite, peut se donner des perspectives d'avenir plus ouvertes, plus heureuses. Il lui suffit peut-être pour cela, de changer sa manière de penser, d'adopter un autre style collectif, de modifier sa stratégie communautaire. Voilà en tout cas un champ de réflexion que la problématique des minorités devrait explorer. Trop souvent, on propose un programme d'intervention dans un secteur limité sans voir que l'impulsion devrait partir aussi des centres vitaux de la collectivité et s'inscrire dans un plan global.

\* \* \*

### Notes

1. Dans la préface à une nouvelle édition revue par l'auteur, en 1972, Memmi dédiait cette fois l'ouvrage «aux Québécois», sans expliquer pourquoi il était passé des Canadiens-Français aux Québécois. Il affirme même qu'il avait déjà «dédié aux Québécois l'une des réimpressions» du livre — ce qui n'était pas exact. Nous aurons l'occasion de revenir sur la question du glissement terminologique (qui n'est pas exclusif à Memmi) au sujet des francophones du Canada.
2. Dans un essai ultérieur, intitulé *L'homme dominé* (1968), Memmi posera le problème du rapport entre les Canadiens-Français et le colonialisme dans un texte qui a précisément pour titre «Les Canadiens français sont-ils des colonisés?» (pp. 86-95). Dans cet essai, Memmi explore la situation de catégories sociales et ethniques qui, avec les peuples colonisés, font l'expérience de la domination. Dans une note à ce texte, Memmi admet que l'expression «lutte pour un monde des nations» (qu'il utilisait) serait peut-être mieux rendue par l'expression «lutte pour "un monde des ethnies"» (p.95) : Memmi cherchait alors à mieux tenir compte de la diversité des situations «nationales» éprouvées par les groupes ethniques.
3. La commission royale confirmait la domination sociale, économique et politique des Canadiens-Français et suggérait une relation causale entre cette situation globale et le retard scolaire :

*«Il ressort de notre étude sur les aspects sociaux et économiques de la vie au Canada (...), que les Canadiens d'origine française et ceux d'origine britannique ne sont pas des partenaires égaux. Selon toutes les mesures statistiques que nous avons appliquées, les Canadiens d'origine française se classent beaucoup plus bas dans l'échelle socio-économique. Ils sont moins bien représentés dans les postes d'influence et d'autorité, ne possèdent qu'une part réduite de la propriété des entreprises et ont moins facilement accès aux fruits de la technologie. Les emplois qu'ils occupent sont moins bien rémunérés; dans l'ensemble du Canada, leur revenu annuel est inférieur de \$980 à celui des Britanniques. Enfin, ils ont deux ans de moins de scolarité» (1969, livre 3A : 61).*

4. Selon la définition retenue, les Canadiens-Français d'origine non-européenne — comme par exemple les Noirs originaires des Antilles françaises — feraient également partie de l'ethnie française dans la mesure même où ils partagent une même communauté de langue et de culture : c'est sur ces traits plutôt que sur les caractères anatomiques ou raciaux que la définition insiste. Mais ces populations noires peuvent évidemment manifester des traits linguistiques et culturels autres que ceux de l'ethnie française.
5. On retrouvera, dans la bibliographie, des références aux auteurs que nous avons directement consultés.
6. La sociolinguistique américaine a révélé l'existence d'un «Black English», variante linguistique utilisée par les Noirs américains (Labov, 1976). Par ailleurs quelques auteurs ont relevé que les problèmes scolaires et d'alphabétisation des Noirs américains étaient largement liés à la situation subordonnée de leur communauté ethnique et de leur culture (Kozol, 1967; Ogbu, 1988).
7. En parlant d'école «publique», nous ne nous situons pas ici en opposition à l'école confessionnelle (école publique/école séparée), mais nous nous référons plutôt à l'école «dominante», c'est-à-dire l'école qui propose à tous les jeunes la langue et la culture de la majorité.
8. L'enquête Southam avait tiré une ligne de démarcation en se fondant sur l'opinion d'un jury d'experts (ligne qui a été par la suite abaissée parce que les responsables de l'enquête estimaient qu'un trop grand pourcentage de Canadiens seraient alors considérés comme analphabètes!). Les enquêtes du NAEP et de Statistique Canada ont plutôt opté pour présenter quatre niveaux d'aptitudes sans préciser toutefois le point de transition entre l'analphabétisme et l'alphabétisme.
9. On notera que le qualificatif anglais «literate» est traduit par «instruit». Le choix de cet équivalent discutable remonte, à notre connaissance, à la traduction française par l'Unesco de l'ouvrage de William Gray (1956). Le qualificatif «alphabétisé» nous semble plus approprié.
10. Nous l'avons mentionné, certains peuples ont perdu leur langue sans perdre leur identité (Irlandais, Amérindiens).
11. Il faut reconnaître que les intervenants sont plus conscients aujourd'hui du problème de nivellement culturel potentiel des programmes d'Anglais, langue seconde ou de Français, langue seconde (le «ESL Literacy» et le FLS/alphabétisation»). À titre d'exemple sur cette question controversée, outre Burnaby et Bell, on peut citer : Smith, 1987; Sant-N-A Rivé, 1981; Cantin, 1990. Si la question est posée, son approfondissement semble encore peu développé.

## Communauté ou minorité franco-ontarienne?

*«Ils s'appelaient autrefois des Canadiens venus habiter l'Ontario. L'aube du vingtième siècle vit naître le nom de Canadiens-français en attendant que la révolution tranquille du Québec impose la prise de conscience collective sous-jacente au nom de Franco-Ontarien. Aujourd'hui même ce dernier nom pourrait être dépassé. Il vaudrait mieux parler d'Ontariens tout simplement quitte à ajouter les qualificatifs tels francophones, d'expression française, etc.»*

(Robert Choquette, 1980b : iii)

*«Ce qui frappe, à première vue, c'est le changement d'identité subi par cette communauté : les Canadiens français de l'Ontario sont devenus des Franco-Ontariens et plus récemment, des Ontarois.»*

(Danielle Juteau-Lee, 1980 : 21)

---

### ***1. Introduction : définition de la question***

---

Les deux textes cités en exergue, écrits la même année, s'accordent lorsqu'ils postulent l'existence d'une «collectivité» française en Ontario. Ils concordent aussi dans la mesure où ils constatent que cette collectivité a vécu et vit encore un processus de mutation fondamentale : en effet, pour toute collectivité, des changements successifs de nom ne peuvent être que l'expression d'une crise profonde d'identité, laissant voir un bouleversement de la fibre même qui en réunit les membres.

Si les deux citations révèlent un même diagnostic de crise, elles divergent toutefois sur la substance de l'identité nouvelle qui est ou qui sera celle de cette collectivité. De la première, on pourrait déduire que la nouvelle communauté franco-ontarienne deviendrait une composante faible de la société ontarienne («Ontariens tout simplement» ou «Ontariens d'expression française»). Dans la deuxième citation, la communauté nouvelle deviendrait forte : on aurait affaire à des «Ontarois» se démarquant des «Ontariens», affirmant leur francité ontarienne tout en se distinguant des Québécois.

L'essentiel de notre hypothèse sur l'analphabétisme et l'alphabetisation repose sur l'existence d'une communauté ou groupe ethnique caractérisé, partageant plusieurs traits communs et se distinguant de la «majorité» anglaise de l'Ontario (et du Canada). Avant d'aller plus loin sur l'analphabétisme de minorité et l'alphabetisation d'affirmation nationale, il importe donc de se demander si cette communauté-minorité existe — même si elle change —, et quelles en sont les caractéristiques. C'est en répondant d'abord à ces questions qu'il nous sera possible de dégager comment une alphabetisation d'affirmation nationale pourrait s'inscrire dans le devenir, même problématique, de cette collectivité.

## 1.1 DE LA COMMUNAUTÉ À LA MINORITÉ

---

Communauté ou minorité franco-ontarienne, nous demandons-nous. Toute l'histoire et tout le défi de l'Ontario français tiennent peut-être dans cette question.

Les Franco-Ontariens forment-ils une *communauté*, c'est-à-dire une collectivité organique ayant son centre en elle-même, existant par elle-même, de par son dynamisme interne, ou constituent-ils une *minorité* n'existant et ne se définissant plus que par rapport à une majorité, minorité équivalant à une collectivité décentrée, soumise à l'effritement et aux prises avec les risques de l'assimilation?

Comme on le verra dans ce chapitre, les Franco-Ontariens, engagés dans un processus de minorisation de plus en plus accentué, sont passés de l'état de communauté naturelle à la situation de minorité éclatée, situation à partir de laquelle deux routes, ainsi qu'en témoignent nos deux citations en exergue, semblent s'ouvrir : la poursuite de l'intégration ontarienne de la minorité ou le retour, mais d'une manière nouvelle, à la communauté.

La différence que nous venons de faire entre les notions de communauté et de minorité exige d'autres explications.

Il est évident que toute communauté ethnique restreinte, immergée dans un État dominé par un autre groupe national, constitue, objectivement, une minorité. Mais elle n'en constitue pas une sociologiquement aussi longtemps qu'elle vit, de quelque manière, en marge de la majorité, dans une région éloignée par exemple, où elle se trouve isolée et où elle peut se développer avec un minimum d'interférences extérieures. R. Caratini note justement à cet égard dans son *Encyclopédie mondiale des minorités*, qu'une telle communauté isolée devient minorité le jour où «le monde extérieur» finit par la rejoindre, la relie au reste de la société et commence à l'affecter. Les relations de cette communauté avec l'État, statiques jusque-là, deviennent alors dynamiques et le test de la survie débute à ce moment-là pour cette minorité. Si on nous permet ces expressions, on pourrait parler de minorité «en soi» et de minorité «pour soi» pour désigner ces deux



situations antérieure et postérieure à ces relations avec l'État : quand les membres de l'ancienne communauté isolée commencent à se percevoir comme minoritaires, quand les revendications «minoritaires» apparaissent, la minorité n'existe plus seulement en soi, virtuellement, elle se met à exister pour soi, intérieurement.

À partir de ce schéma, les Franco-Ontariens apparaissent dans l'histoire, dès l'origine, comme une communauté naturelle, très homogène qui, très tôt, se heurtera à l'État provincial ontarien et se transformera en minorité réelle. Mais la notion de communauté utilisée ici appelle elle-même des distinctions.

## **1.2 COMMUNAUTÉS FAIBLES ET COMMUNAUTÉS FORTES**

De quel type de communauté s'agissait-il dans le cas des Franco-Ontariens à l'origine ou s'agira-t-il si, dans l'avenir, ils effectuaient ce que nous avons appelé un retour à la communauté?

Caratani, dans l'ouvrage cité plus haut, distingue les concepts de communauté et de société. Alors qu'une société, dit-il, est une organisation d'individus réunis en vue d'intérêts communs, qu'elle est créée par l'intention délibérée de ses membres, comme c'est le cas pour certaines institutions (corporations, associations, syndicats, partis politiques, États), la communauté, au contraire, rassemble des gens à partir de «facteurs spontanés d'unification, tels que la parenté (...), la langue, la culture, etc. (...), facteurs échapp(ant) au contrôle des membres du groupe qui sont unis entre eux par une sorte d'affinité plutôt que par des décisions volontaires des uns ou des autres» (1986 : 192). La famille et le groupe ethnique sont des communautés naturelles, mais il en existe beaucoup d'autres : communautés locales, régionales, provinciales, communautés linguistiques, religieuses, nationales. Un même individu peut appartenir et s'identifier à plusieurs communautés inscrites les unes dans les autres, «communautés gigognes» comme les appelle Caratani. Ainsi un Franco-Ontarien peut appartenir simultanément, outre à sa famille immédiate, aux communautés franco-ontarienne, ontarienne, canadienne-française, canadienne, nord-américaine, à la catholicité, à la francophonie, etc.

Pour en revenir à la communauté ethnique, on pourrait encore distinguer entre «communauté faible» et «communauté forte». La communauté ethnique semble intrinsèquement forte puisqu'elle est fondée sur la nature, le sang, les affinités spontanées. Mais elle n'est souvent forte qu'en apparence et aussi longtemps que les influences extérieures ne viennent pas la déranger. Sa faiblesse se révèle lorsqu'elle devient minorité et obligée de se défendre. On peut voir alors que les seuls éléments de sa constitution naturelle sont impuissants à la protéger. À cet égard, toutes les minorités ne se révèlent pas également vulnérables. Au Canada,

on dénombre (Secrétariat d'État, 1980) quelque 80 groupes ethniques importants (les Amérindiens, les Inuit et les Métis étant comptés comme trois groupes ethniques). Il est évident que ces Canadiens de diverses origines ne vivent pas avec un même degré d'intensité leur origine ethnique. Plusieurs communautés se laissent volontiers aspirer dans les communautés plus grandes dont elles font aussi partie et dans lesquelles elles souhaitent se fondre. Ainsi, de nombreux citoyens se définissent d'abord comme Canadiens, reléguant au second rang leur origine ethnique et leur appartenance à une province donnée. D'autres communautés agissent dans le sens contraire.

C'est qu'il peut y avoir dans un même pays, pour utiliser ici encore les termes de Caratini, des minorités «centripètes» et des minorités «centrifuges». Les premières — et c'est le cas des «nouvelles minorités» — désirent l'intégration et l'assimilation juridique totale à la communauté nationale majoritaire; les secondes réclament — c'est le cas des «minorités aborigènes» et des «minorités établies» — un traitement à part, un statut particulier, une forme d'autonomie, voire la séparation. Les minorités centripètes sont par définition des communautés faibles, de plus en plus faibles, susceptibles de disparaître souvent sans fracas. Les minorités centrifuges apparaissent plus fortes, mais il pourrait y avoir méprise si on ne s'entendait pas sur la définition de la «communauté forte». Force ne signifie pas agressivité, hostilité. (Le caractère belliqueux de certaines petites minorités pourrait cacher une profonde faiblesse.) Toute la question est de savoir si les Franco-Ontariens constituent une communauté de «parlants français», allant s'affaiblissant, se distinguant de plus en plus faiblement des autres Ontariens et Canadiens, se minorisant et s'effaçant de plus en plus, ou s'ils possèdent, au-delà des affinités communautaires spontanées, la force sociale nécessaire pour continuer à exister, normalement, au sein de leur province, en tant que communauté forte, rayonnante, dynamique, ayant surmonté le dilemme du centripète et du centrifuge.

En d'autres mots, les Franco-Ontariens ont-ils été ou peuvent-ils être, outre une communauté, une société? Nous appelons «communauté forte» la communauté ethnique naturelle qui réussit à dépasser le niveau des seules relations spontanées et affinités instinctives, et à fonder son existence sur un choix identitaire conscient et une organisation sociale interne émanant de ce choix.

S'organiser politiquement et socialement, pour une communauté ethnique, ne peut être que le résultat d'un acte volontaire et on peut dire que cette volonté est un facteur déterminant quand il s'agit d'une minorité et de sa survie. Breton, qui a accordé beaucoup d'importance à l'aspect politique dans l'explication des groupes ethniques, écrit que les structures d'action collective au sein des communautés ethniques doivent avoir pour effet de motiver constamment chacun des membres du groupe afin de l'inciter à la participation. C'est que «la minorité

ethnique n'a pas de territoire en propre; son identité collective a ceci de particulier que sa relation avec l'origine doit être constamment rétablie et confirmée; et l'appartenance à la communauté ne suit pas automatiquement le fait d'être compris dans la collectivité. La communauté ethnique est une entreprise sociale qui exige un effort spécial et constant de reconstitution. Dans une telle entreprise, les décisions et les gestes plus ou moins délibérés des individus, familles et petits groupes jouent un rôle critique» (Breton, 1983 : 36).

Ce ne sont pas seulement les communautés ethniques qui peuvent constituer des communautés fortes. D'autres types de communautés se fondent sur une communalisation forte comme c'est le cas, par exemple, des Témoins de Jéhovah, ou encore, des Doukhobors dont un des rameaux canadiens se distingue non seulement par l'origine ethnique de ses membres, mais aussi par des pratiques religieuses et des pratiques sociales très particulières. Nous citons ces exemples pour montrer que la poursuite d'un objectif commun, la volonté des membres, l'organisation peuvent permettre à un groupement humain de perdurer, de résister, dans les conditions apparemment les plus difficiles.

### **1.3 LE SENTIMENT D'APPARTENANCE COLLECTIVE**

Dans tous les cas de communautés fortes, l'élément déterminant est le facteur subjectif, le sentiment d'appartenance au groupe. On se souviendra que nous avons distingué, dans la problématique, les composantes objectives et subjectives de l'ethnicité. Pour qu'il y ait groupe ethnique, ses membres doivent partager certaines caractéristiques (race, langue, coutumes, religion, histoire, ...) qui les différencient de tout autre groupe : ce sont les bases matérielles ou extérieures, les caractéristiques objectives de l'ethnicité. Mais le groupe ethnique n'existerait que virtuellement si ses membres ne partageaient pas en outre le sentiment d'appartenance à ce groupe : c'est le facteur subjectif. On pourrait avancer que le facteur subjectif est d'autant plus important pour une collectivité qu'elle est plus menacée.

Dans la communauté «faible» ou naturelle, le sentiment d'appartenance existe aussi, il est même très fort, mais il est instinctif, spontané. Au tout début, sans doute, les Franco-Ontariens ne s'interrogeaient pas sur leur identité. Dans la communauté forte, au contraire, le sentiment d'appartenance est le fruit de la volonté, de l'éducation, de la décision des individus. La minorité qui veut survivre doit développer, éduquer, cultiver le sentiment d'identité collective.

En général d'ailleurs, l'identité ethnique ne s'acquiert pas par l'hérédité. Même devenue spontanée, elle s'apprend. Cette appartenance se fait très tôt au sein des institutions indigènes : famille, école, église, langue, etc. Ce processus se réalise au sein de tous les groupes ethniques, autant dans les communautés

faibles que dans les communautés fortes, autant dans les communautés majoritaires que minoritaires. Cependant, dans ces dernières, l'identification collective ne s'opère plus quasi automatiquement par le seul biais du mécanisme institutionnel. Dans les sociétés majoritaires, l'adhésion de tous à la communauté va de soi, se réalise sur une vaste échelle, à travers toutes les institutions, mais sans qu'on ait à y insister explicitement. Les majorités se qualifient rarement d'«ethniques»; les membres de la majorité ontarienne ne se désignent pas comme Anglo-Ontariens. Au sein des groupes minoritaires, la production et la reproduction de l'ethnicité sont bien plus problématiques. Les communautés fortes sont celles qui réussissent à maîtriser relativement bien ce processus de reproduction identitaire, à organiser consciemment ce processus en éduquant chacun des membres de la communauté, même et surtout les adultes, afin que tous sachent qui ils sont, pourquoi il est bon de demeurer ce qu'ils sont. C'est à un rêve de communauté franco-ontarienne forte que s'appliquerait éminemment le mot de Roger Bernard : «On ne naît pas Franco-Ontarien, on le devient» (1988 : 20).

Dans la suite de ce chapitre, nous verrons d'abord comment la communauté franco-ontarienne a évolué, quelles furent les principales caractéristiques objectives de ce groupe à l'origine et ce qui le caractérise maintenant. Nous brosserons des Franco-Ontariens, à partir des données du passé et du présent, un bref portrait sociodémographique. En second lieu, nous verrons comment la dimension subjective s'est posée pour eux et se pose à l'heure actuelle : comment ils se définissent par rapport aux autres Ontariens, par rapport aux autres Canadiens-Français.

Cette toile de fond nous permettra de mieux revenir à la question de l'analphabétisme.

\* \* \*

---

## **2. *La communauté franco-ontarienne : réalité historique et objective***

---

Pour présenter la société franco-ontarienne, nous en retracerons en premier lieu l'évolution historique (point 2.1) pour ensuite (point 2.2) en brosser un portrait sociodémographique actuel.

## 2.1 DÉVELOPPEMENT HISTORIQUE

### 2.1.1 Origine de la communauté franco-ontarienne<sup>1</sup>

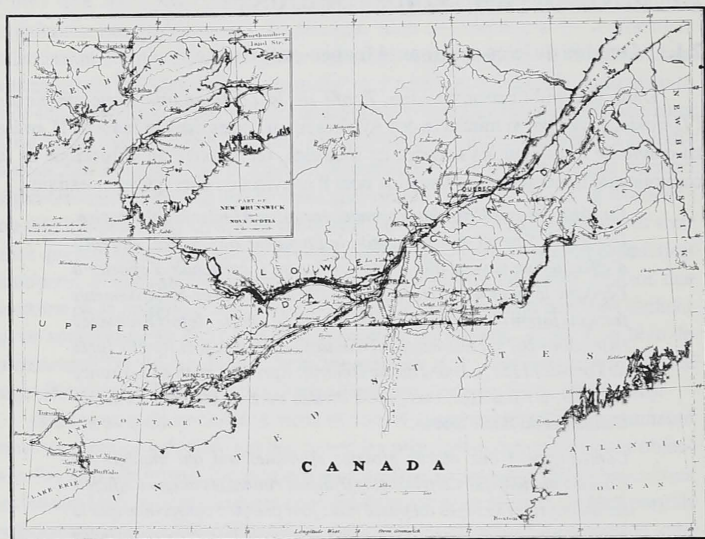
Dans une publication récente, *Profil de la communauté francophone de l'Ontario*, éditée par le ministère des Affaires municipales dans le cadre de la «mise en œuvre de la Loi sur les services en français», on retrouve un «historique de la communauté francophone en Ontario» dont il convient de citer quelques extraits :

*En 1610, Étienne Brûlé fut le premier européen à fouler le sol ontarien. Dès 1615, Samuel de Champlain, le fondateur de Québec, entreprit d'effectuer un voyage afin d'explorer ce qu'il convenait d'appeler à l'époque le pays de la Huronie (...) Plusieurs autres établissements français furent établis au cours des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles : le fort Frontenac (Kingston) 1673, l'Assomption (Windsor) 1749 et le fort Rouillé (près de Toronto) 1751, au nord du lac Ontario. Après le retrait de la France en 1763, les francophones furent divisés avec la création du Haut-Canada et du Bas-Canada.*

*Contrairement aux autres groupes ethniques qui ont immigré au Canada sachant que l'anglais et le français étaient les langues officielles du pays, les vestiges du passé nous font prendre conscience que la population francophone a participé à l'essor de la société ontarienne dès ses origines.*

*Si l'Ontario apparaît comme une terre d'adoption pour plusieurs, pour le francophone, il s'agit d'un pays d'origine. Les francophones ont donc leurs racines profondément ancrées en Ontario et c'est ici qu'on trouve au jour d'hui le plus grand nombre de francophones hors Québec (1989 : 1).*

Cette présentation apparaît à la fois vraie et fausse, un peu idyllique. On comprend que la communauté franco-ontarienne d'aujourd'hui veuille légitimer sa présence sur le territoire ontarien en faisant remonter ses origines au tout début de la présence française au Canada. Cette réaction est d'autant plus compréhensible qu'une certaine historiographie officielle en Ontario a tendance à nier la présence française (et celle des Amérindiens) ou à omettre d'en parler ou à évoquer une présence éphémère au début du Régime français pour ensuite laisser entendre qu'elle était disparue et n'était réapparue que dans certaines régions marginales, tard au XIX<sup>e</sup> siècle (Welch, 1988 : 20-21). C'est ainsi qu'on a fêté le bicentenaire de l'Ontario en 1984 — date qui correspondait en fait à l'arrivée des Loyalistes. Incidemment, plusieurs Franco-Ontariens émirent des protestations et l'ACFO prit en quelque sorte sa revanche en 1989 en fêtant, à l'occasion de son



*Le Haut-Canada et les colonies britanniques. Le Haut et le Bas-Canada sont créés par l'Acte constitutionnel de Québec de 1791. Les frontières subsistent jusqu'à l'Acte d'Union de 1841.*

assemblée générale à Midland, «350 ans de présence française en Ontario», fête à laquelle on avait invité le premier ministre de l'Ontario!

Si l'origine de la présence française en Ontario remonte aux tout débuts de la colonisation française, il apparaît moins vrai de laisser entendre que les Franco-Ontariens d'aujourd'hui sont issus d'un peuplement distinct pendant le Régime français, comme ce fut le cas pour les Acadiens. À l'origine, la communauté franco-ontarienne n'est pas une colonie distincte, elle n'a donc pas été un foyer de peuplement spécifique, comme l'Acadie le fut. Pendant la domination française, le territoire ontarien n'a pas d'existence spécifique, juridique. Ce territoire fait partie de la Nouvelle-France, mais ne se situe pas dans la zone prioritaire de peuplement. Il fait partie de l'«arrière-pays» (Grimard et Vallières, 1979 : 149), de ces «Pays-d'en-Haut» presque mythiques qui couvrent les territoires du St-Laurent au-delà des Rapides de Lachine, l'Outaouais, les Grands Lacs, l'Ouest,

mais aussi le Centre et le Sud des États-Unis d'aujourd'hui. Sur le territoire «ontarien», on retrouve une chaîne de fortifications militaires et de comptoirs pour les échanges de fourrures. Ce territoire est aussi lieu d'évangélisation, symbolisé particulièrement par la mission éphémère de Sainte-Marie-aux-Hurons de la baie Géorgienne (1639), rendue célèbre par le supplice de missionnaires jésuites («Les saints martyrs canadiens»). Enfin, une première zone de peuplement blanc sera établie dans la région de Détroit, tout particulièrement sur la rive sud, dans la mission, au nom si évocateur, de «l'Assomption de la Bienheureuse Vierge Marie chez les Hurons» mais qu'on appelle aussi communément alors «la Pointe de Montréal»!

Ce territoire est donc largement inhabité par les Blancs au moment de la Conquête anglaise de 1760 et il fait partie d'une vaste réserve indienne. En 1774, par l'Acte de Québec, le territoire de cette réserve, qui s'étendait à l'Ohio jusqu'au Mississippi, est ajouté à la Province de Québec. Pendant la période de la Nouvelle-France, nombre de Français du Canada étaient devenus des Canadiens ou des «Canayens». Au moment de la Conquête, tous ceux qui demeurent dans la colonie deviennent sujets britanniques. Mais, note Brunet, le «Conquéreur lui-même (...) leur réserv(e) le nom de Canadiens. C'est ainsi que les documents officiels de l'époque désignent "les nouveaux sujets de Sa Majesté Britannique". Les vaincus de 1760 avaient encore conscience de former une nation distincte : la "nation canadienne"» (1964 : 18).

L'arrivée des immigrants anglais pose un problème politique. Les *British Americans* ne font pas nécessairement bon ménage avec ces Canadiens qui, bien qu'assujettis au niveau politique et économique, n'en demeurent pas moins majoritaires. En 1791, la Province de Québec est divisée en deux : à l'ouest, le Haut-Canada, anglais et protestant, qui a déjà commencé à accueillir une bonne partie des Loyalistes fuyant la révolution américaine, et, à l'est, le Bas-Canada où se retrouve la très grande majorité des «Canayens» ou Canadiens ou Canadiens-Français. Le Haut-Canada deviendra le Canada-Ouest sous l'Acte d'Union de 1841, puis l'Ontario suite à la Confédération de 1867.

Pendant cette période, les Anglais et Britanniques américains qui s'établissent dans les deux Canadas deviennent progressivement, eux aussi, des Canadiens. «Leurs enfants devront être, comme nous et avant tout, Canadiens», affirme L.-H. LaFontaine en 1840 (*id.* : 22). Conséquence, relève encore Brunet : «les Canadiens se virent obligés d'ajouter l'adjectif «français» à leur titre traditionnel» (1964 : 168-169). Pendant une certaine période, les anglophones du Canada devront se qualifier d'Anglo-Canadiens ou de Canadiens-Anglais pour se distinguer des «Canadiens» ou des Canadiens-Français. Ainsi, dans une lettre de 1855 à John A. Macdonald, Egerton Ryerson établit la distinction entre les «English-Canadian Protestants» et les «French-Canadian Catholics» (cité dans Gaffield,

1987 : 17). Très rapidement, toutefois, les Canadiens-Anglais, devenant numériquement et politiquement dominants dans l'ensemble du pays, se nommeront eux-mêmes Canadiens, ou plutôt *Canadians*.

Pourtant, les Canadiens-Français — qui se distinguent maintenant des nouveaux *Canadians* — ne se sentent pas particulièrement bienvenus en Haut-Canada. L'implantation des «Canadiens» ou Canadiens-Français sur ce territoire, en provenance surtout du Québec, secondairement de l'Acadie, a donc lieu surtout au XIXe et au XXe siècles et elle se réalise de façon très progressive. Elle se poursuit encore de nos jours. Les Franco-Ontariens sont donc principalement des Canadiens-Français (et Acadiens)<sup>2</sup> du Canada ayant émigré dans le Haut-Canada, le Canada-Ouest, puis l'Ontario. Ils vont rejoindre ceux qui sont déjà établis dans le Sud-Ouest (Windsor, Kent, Essex); ils grossissent également un deuxième noyau de peuplement de 1828 dans la région de Penetanguishene, puis s'établissent aussi dans des régions limitrophes du Québec dans l'Est ontarien : l'Outaouais et la péninsule comprise entre cette dernière rivière et le Saint-Laurent.

C'est la crise économique et le problème de surpopulation que connaît la société canadienne-française du Bas-Canada qui sont principalement à l'origine

TABLEAU 2.1

**Population de l'Ontario, XIXe et XXe siècles.**

Année	Population totale	Population d'origine française		Population de langue maternelle française	
			%		%
1819	120 000	4 000	3,3		
1842	487 053	13 969	2,9		
1851	949 902	26 417	2,7		
1861	1 382 425	33 287	2,4		
1871	1 620 851	75 383	4,7		
1881	1 926 922	102 743	5,3		
1891	2 114 321				
1901	2 182 947	158 671	7,3		
1911	1 523 274	202 442	8,0		
1921	2 933 662	248 275	8,5		
1931	3 431 683	299 732	8,7	236 386	6,8
1941	3 787 655	373 990	9,9	289 146	7,6
1961	6 236 092	647 941	10,4	425 302	6,8
1971	7 703 106	737 360	9,6	482 040	6,2
1981	8 534 260	652 905	7,6	475 605	5,5
1986				422 770	4,7

(Sources : Recensements du Canada, Brodeur et Choquette, 1979; Choquette, 1980b; Francœur, 1988)



du peuplement français de l'Ontario au XIXe siècle. Ces Canadiens-Français obtiennent en Ontario qui des terres, qui des emplois dans les chantiers : comme au Québec, l'agro-foresterie est l'activité principale. Ce peuplement s'inscrit dans le mouvement d'exode massif des Canadiens-Français en direction des États-Unis surtout, mais aussi de l'Ouest du Canada (Linteau *et al.*, 1989). Il n'y a pas alors de politique d'implantation des Canadiens-Français sur le territoire ontarien. Le gouvernement canadien (et ontarien) n'a jamais, pendant cette période, favorisé l'immigration française — et c'est d'ailleurs là une des causes de l'exode massif aux États-Unis. Par ailleurs, les élites religieuses du Québec n'ont pas proposé, au début, cette implantation en terre ontarienne : l'Église semble avoir surtout «suivi le mouvement». Ces émigrés canadiens-français, peu nombreux (voir tableau 2.1), font partie de cette diaspora canadienne-française qui couvre l'Amérique du Nord. On a affaire à un phénomène classique de «dispersion», notion que nous avons introduite au chapitre précédent.

L'Ontario n'est donc pas, à proprement parler et comme le laissait entendre la citation tirée du *Profil de la communauté francophone* présentée plus haut, un «pays d'origine» pour la presque totalité des francophones. Pourtant les Canadiens-Français se sont installés sur ce territoire dans un esprit bien différent de celui qui caractérisait les «immigrants» (non britanniques), comme nous le verrons dans les pages qui vont suivre et comme en fait foi cette synthèse historique que nous reprenons à notre compte, exception faite toutefois de l'opinion des auteurs concernant la «relative facilité» d'implantation et le sentiment d'égalité qu'y auraient ressentis<sup>3</sup> les Canadiens-Français :

*En somme, des Canadiens français viennent s'établir en Ontario, le plus souvent le long des voies de communications les mieux soudées à leur province d'origine. Quittant celle-ci pour des raisons d'ordre économique, ils apportent avec eux le bagage culturel propre à l'époque où ils abandonnent leurs paroisses. Au départ, contrairement à l'immigrant qui sent au moins confusément que son être culturel devra s'adapter ou céder aux mœurs et coutumes de la terre d'adoption, ils ont plutôt conscience de se déplacer dans leur propre pays, d'ailleurs des élites les suivent ou les y ont précédés. Plus difficilement dans les milieux urbains et industriels du Sud, mais avec une relative facilité dans l'Est, ils transplantent rapidement institutions et cadres de vie socio-culturels, sinon économiques, qui leur sont familiers ou que les liens avec les ports d'attache québécois leur font connaître : paroisses, écoles, coopératives, caisses populaires. Le milieu mixte de colonisation agricole et d'exploitation forestière ou minière permet une transplantation socio-culturelle semblable dans le Nord. (Grimard et Vallières, 1979 : 149).*

### **2.1.2 Constitution de la communauté franco-ontarienne**

Même si peu d'éléments autres que la localisation distinguent au début les Canadiens-Français du Haut-Canada de leurs compatriotes du Bas-Canada, des événements se produisent qui ouvrent la voie à une distinction objective et subjective. Nécessairement, les Canadiens-Français vivent, du fait même de leur localisation particulière, une expérience spécifique partiellement distincte de celle de leurs compatriotes de la province de Québec et d'ailleurs. Progressivement, cette communauté se constitue, prend forme, développe ses relations, se transforme. Ce faisant, elle se distingue graduellement des autres Canadiens-Français dont elle est principalement issue, mais aussi et surtout elle demeure différente de la majorité ontarienne, britannique, protestante et anglo-saxonne.

#### ***Le modèle «canadien-français»***

Au fur et à mesure qu'ils arrivent en Ontario, les Canadiens-Français ont tendance à organiser leur mode de vie comme dans la province de Québec. La vie sociale, culturelle, politique s'organise autour de la paroisse. On tente de vivre selon le modèle trilogue de la société canadienne-française : «Église-Famille-École». L'Église catholique est dominante ou le devient rapidement. La socialisation, la «communalisation» se fait en français, dans la famille, à l'école, dans les institutions socioculturelles qui sont généralement organisées et dirigées par l'Église<sup>4</sup>. Les liens entre les membres de la communauté locale sont très forts. Enfin, pour la majorité de la population qui est rurale, la vie agricole se réalise en autarcie, et donc en français.

#### ***L'implantation ontarienne***

Il s'avère pourtant difficile de transposer exactement, intégralement, le modèle de la province de Québec. Les communautés françaises sont dispersées et, surtout, on vit sur un territoire qui se structure et s'organise : Haut-Canada, Canada-Ouest, puis Ontario. Ce territoire, nous l'avons mentionné, se définit comme anglophone et protestant. On n'accepte pas facilement la présence d'un groupe qui ne s'assimile pas, qui n'adopte pas l'anglais, contrairement à ce que font la presque totalité des immigrants, de plus en plus nombreux, qui s'établissent sur le même territoire. En outre, cette province est de plus en plus présente dans la vie civile de ses citoyens. En éducation, par exemple, on structure, en 1841, l'organisation de l'instruction publique. Bien sûr, dans une certaine mesure, des changements analogues se produisent dans la province de Québec, mais, dans cette dernière, les Canadiens-Français sont majoritaires, du moins numériquement, et cette province se plie à la domination idéologique de l'Église catholique, allant

jusqu'à transférer à celle-ci, surtout en éducation, les pouvoirs dévolus aux gouvernements provinciaux.

Il en va de même pour l'économie. Ce sont les particularités de l'économie ontarienne, dominée par le groupe britannique, qui façonnent la vie économique de l'Ontario. Tout en y étant intégrée marginalement, la communauté franco-ontarienne doit s'adapter à la manière dont cette économie se structure et évolue : industrialisation dans les villes, agriculture au Sud, agriculture et foresterie à l'Est, colonisation, foresterie et mines au Nord. Une certaine spécialisation ethnique se développe néanmoins : les Canadiens-Français sont manœuvres dans les industries, agriculteurs, bûcherons, puis, tardivement, mineurs. Les patrons anglo-saxons apprécient d'ailleurs la docilité de cette main-d'œuvre, «plus habile et plus stable» que les Irlandais, note Choquette (1980b : 70).

### ***Canadiens-Français de l'Ontario***

Tout en maintenant ses liens avec le Québec, la communauté franco-ontarienne doit négocier, composer avec ce nouvel environnement. Presque toutes les facettes de la vie individuelle et collective deviennent des composantes de cette double appartenance. Au début, cependant, l'affiliation canadienne-française est nettement dominante.

En matière de religion, les Canadiens-Français de l'Ontario sont, comme ceux du Québec, presque unanimement catholiques. Ils appartiennent de plain-pied à l'Église canadienne. Comme au niveau politique, au début, ils font partie de ce grand diocèse de Québec qui, sur le territoire ontarien, se divise progressivement en Vicariat apostolique du Haut-Canada, puis en diocèses et archidiocèses. Les communautés religieuses sont souvent les mêmes (les provinces dites ecclésiastiques recouvrant souvent le territoire du Québec et de l'Ontario), mais certaines communautés comme les Oblats de Marie-Immaculée, les Sœurs grises, les Jésuites, marqueront plus spécifiquement la vie ontarienne. Les Canadiens-Français d'Ontario révèrent les évêques du Québec, mais éprouvent également beaucoup d'attachement pour les évêques de l'Ontario français comme Mgr Latulipe, seul évêque canadien-français de 1909 à 1922, et les évêques de la survivance française dans l'Ouest comme Mgr Langevin, Mgr Charlebois.

L'homogénéité de l'Église catholique canadienne se fissure avec l'arrivée des Irlandais et de leur clergé souvent francophobe. Au Québec même, des affrontements ont lieu entre le haut clergé irlandais et canadien-français. En Ontario, les noms des évêques Scollard (Sault-Sainte-Marie) et Fallon (London) deviennent les symboles de l'oppression anti-française.

En matière de langue et d'éducation, la communauté franco-ontarienne tente aussi de créer un système analogue à celui du Québec, avec la même structure, les

mêmes manuels, les mêmes contenus d'enseignement. Les études classiques, théologiques et universitaires qui, pour se faire en français, devaient se faire au Québec, peuvent progressivement être suivies en Ontario suite à la mise sur pied d'institutions analogues dans la province. On doit toutefois tôt s'adapter à la réglementation provinciale. Mais l'instauration d'institutions «bilingues» au primaire, mais aussi au niveau universitaire (Université d'Ottawa) n'est pas seulement un effet des réglementations provinciales : elle reflète aussi dans une certaine mesure<sup>5</sup> une stratégie spécifique des francophones d'Ontario aux prises avec un environnement massivement anglais.

Progressivement, tout en participant aux sociétés canadiennes-françaises (ex. : société Saint-Jean-Baptiste), les Canadiens-Français de l'Ontario commencent aussi à avoir leurs organisations et leurs institutions propres. Ainsi, on lira *Le Devoir*, mais on lira également *Le Droit*, nouveau quotidien voué à la survivance française.

Il en va de même au niveau politique. Lafontaine, Cartier, Bourassa seront des leaders pour tous les Canadiens-Français du Canada, mais l'Ontario français produira aussi ses propres chefs politiques : Samuel Genest, Napoléon Belcourt, etc. Des événements politiques divers et, bien sûr, les conflits scolaires, symbolisés par l'affaire de la «circulaire 17» (1912-1927), mais en fait antérieurs et postérieurs à cette question, contribuent au développement d'une histoire collective, différente de celle du Québec. Et on aura ses propres héros locaux comme Jeanne Lajoie, «l'héroïne de Pembroke» (Longpré, 1930; Groulx, 1933; Urbain-Marie, 1942).

L'événement déclencheur de l'autonomisation de la communauté franco-ontarienne est probablement la création de l'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario (ACFEO), fondée en 1910, dans le cadre d'un congrès réunissant près de 1 200 personnes. L'ACFEO et d'autres organisations provinciales vont permettre d'intensifier les relations réciproques entre les Canadiens-Français dispersés de l'Ontario et favoriser progressivement l'émergence d'une identité franco-ontarienne. Cette communauté franco-ontarienne, à la fois partie intégrée et partie distincte de la «race canadienne-française», va être reconnue par le pouvoir anglo-dominant du Canada et de l'Ontario (par exemple, au moment de la crise du Règlement XVII), mais aussi par les Canadiens-Français du Québec comme en fait foi l'accueil réservé aux représentants de l'Ontario, aux Premier (1912) et Deuxième (1937) Congrès de la langue française au Canada ou dans le cadre de rencontres à Québec de la «Société du Parler français au Canada» (1911, 1914, etc.).

## Le Règlement XVII et le racisme

Un autre élément déterminant de la constitution de la communauté est la crise du Règlement XVII. Cette crise est un événement important par son ampleur : elle affecte virtuellement tous les Canadiens-Français de l'Ontario et entraîne un nombre sans précédent de manifestations<sup>6</sup> collectives, allant, dans certains cas, jusqu'à la désobéissance civile et à la mise sur pied d'un véritable «pouvoir scolaire parallèle»! De plus, cette crise remet en cause les fondements mêmes de la société canadienne-française de l'époque puisque l'État (à dominance WASP — White Anglo-Saxon Protestant) fait alors brutalement intrusion au cœur même de la trilogie canadienne-française : famille-langue-Église. En effet, par ce Règlement, l'État intervient directement dans le domaine scolaire, alors que l'Église catholique était, auparavant, parvenue à un *modus vivendi* avec l'État par le régime des «écoles séparées» au primaire. Le domaine scolaire était considéré comme relevant exclusivement du ressort de la famille et de l'Église. (L'instruction obligatoire a été adoptée en Ontario en 1871, mais au Québec, l'Église parviendra à en retarder l'adoption jusqu'en 1943 (voir à ce sujet Audet, 1971a et 1971b) et à garder son emprise sur l'éducation longtemps après cette date.) Enfin, c'est aussi par sa durée très longue (1912-1928) que la crise du Règlement XVII marque profondément la communauté franco-ontarienne de l'époque. Il faut ici toutefois ajouter que cette crise a aussi profondément bouleversé *l'ensemble* des Canadiens-Français du Canada, à commencer par les archevêques de Montréal et de Québec, le gouvernement et l'Assemblée législative du Québec et la presse canadienne-française — dont *Le Devoir* —, qui réagissent énergiquement. Au sein de la population du Québec, on recueille des fonds pour «les blessés de l'Ontario». Aujourd'hui, on a peine à imaginer une réaction analogue du Québec face à un événement similaire en Ontario... Nous y reviendrons.

Pourtant, le Règlement XVII n'est que la manifestation la plus spectaculaire d'un racisme anti-catholique et anti-français qui allait se manifester en Ontario dès le XIX<sup>e</sup> siècle et qui, sous une forme atténuée, se poursuivra après le règlement (bien relatif, au demeurant) du ... Règlement XVII. Avant le Règlement XVII, en 1885, des restrictions sur l'enseignement du français au niveau élémentaire sont adoptées. Elles entraînent un refoulement du français dans les écoles catholiques séparées. Au niveau secondaire, les écoles secondaires françaises devront être privées et autofinancées jusqu'en 1968 (Choquette, 1980, Welch, 1988). Une alliance linguistique (ethnique aussi, peut-être, entre vainqueurs et vaincus d'un féroce combat dans les Îles «britanniques») se réalise entre une partie importante des immigrants irlandais catholiques et les «Orangistes» protestants qui luttèrent avec véhémence contre les «papistes» : cette alliance s'oppose de façon constante

et efficace — en particulier, au Parlement de l'Ontario — à tout «privilège» pour les Canadiens-Français catholiques de la province.

### ***Expansion et consolidation***

À la fin du XIXe siècle et au début du XXe, les Canadiens-Français s'installent également dans le Nord de l'Ontario. Ce sont les mêmes problèmes économiques rencontrés au Québec qui les y poussent. Apparaît alors le «Nouvel-Ontario», nouveau et dernier territoire d'implantation significative des francophones. L'Ontario français prend alors sa configuration définitive. Pour l'essentiel, l'immigration subséquente viendra grossir les différents points de peuplement canadien-français (urbains et ruraux) ou alors elle disparaîtra, par l'assimilation des Canadiens-Français dans des lieux privés de toute structure communautaire francophone.

Avant la fin de la première moitié du XXe siècle, la communauté franco-ontarienne a établi ses propres frontières à l'intérieur du territoire de la province. L'Ontario français a pris la configuration que, pour l'essentiel, on lui connaît encore aujourd'hui.

### ***Une communauté cohésive***

Pendant longtemps, les Canadiens-Français de l'Ontario se distinguent objectivement et subjectivement de cette majorité anglophone dont ils diffèrent par la langue, la religion, les institutions (religieuses et ethniques), par leur mode de vie et les liens très forts qu'ils conservent avec les Canadiens-Français du Québec. Dans un certain sens, les liens internes du groupe sont encore plus forts que dans le Bas-Canada (puis le Québec) francophone et rural. On est francophone, on vit en autarcie, l'endogamie et une natalité très élevée sont la règle générale, on se tient en marge des institutions politiques et sociales de la majorité dominante, marge où on est de toute façon relégué.

La composante subjective de l'ethnicité apparaît naïve. On peut franchir la frontière ethnique en s'anglicisant, tel ce monsieur Leblanc qui transforma son patronyme en White et devint l'un des inspecteurs «anglais» prosélytes chargés de l'application du Règlement XVII (Charron, 1914). Mais, si on demeure à l'intérieur de la communauté française, le problème de l'identité ne se pose pas, on ne doute pas encore de ses origines : on se déclare «Français», «Canadien» ou «Canadien-Français». La cohésion ethnique apparaît spontanée. Cette présence massive des anglo-protestants semble renforcer l'appartenance ethnique. Le tableau 2.1 démontre qu'il s'agit vraiment d'une minorité, mais celle-ci a instauré, sur les parcelles de territoire où les francophones se concentrent, des espaces ethniques assez bien délimités avec des frontières relativement difficiles à

transgresser. Dans cette société canadienne-française traditionnelle, le facteur subjectif (en ce qui a trait à l'ethnicité) est faible : très encadré, l'individu suit le mouvement (ethnique) du groupe. Même pour cette proportion, assez importante à ce qu'il paraît<sup>7</sup>, qui gagne les villes pour se joindre au prolétariat urbain, la société canadienne-française semble parvenir à imposer un mode de socialisation qui limite les contacts avec le groupe dominant et renforce la solidarité interne du groupe.

Il y a donc encore cohésion spontanée. Le choix individuel conscient est encore faible.

### **2.1.3 La minorisation de la communauté franco-ontarienne**

Tant qu'une communauté ethnique minoritaire n'est pas directement affectée par le groupe ethnique majoritaire, elle n'est pas encore une «minorité» au sens plein, au sens «identitaire» du terme. C'est un peu le cas des Amérindiens du Nord du Canada et des Inuit qui ont vécu leur propre vie communautaire, dans bien des cas jusqu'au XXe siècle, sans être véritablement touchés par le mode de vie et d'organisation sociale de la majorité blanche. Ce fut un peu l'expérience de la communauté canadienne-française de l'Ontario qui, au fur et à mesure que ses contacts augmentaient avec le groupe majoritaire, devint plus spécifique et plus consciente, devint en même temps objectivement et subjectivement plus «minoritaire»<sup>8</sup>. En devenant «Franco-Ontariens», les francophones d'Ontario deviendront doublement minoritaires : à l'égard de la société ontarienne d'une part, à l'égard de la société canadienne-française du Québec d'autre part. Il serait toutefois erroné de croire que les Canadiens-Français et les Acadiens, où qu'ils fussent au Canada, n'aient pas déjà incorporé au moins partiellement des éléments de conscience minoritaire suite à la situation où les avaient placés d'abord la Conquête et ensuite le développement économique du pays, concentré, même au Bas-Canada et dans la province de Québec, entre les mains d'une élite anglo-saxonne. C'est donc déjà comme «inférieurs» que les Canadiens-Français s'installent en Ontario où ils sont d'ailleurs structurellement confinés à une position minoritaire. Mais pendant un temps, ils demeurèrent quand même une communauté naturelle et homogène.

Comme nous l'avons mentionné, avant le Règlement XVII, mais aussi après, les Franco-Ontariens font l'expérience d'être minoritaires à tous les points de vue : démographique, politique, économique. En ce sens, le Règlement XVII aura été un épisode, certes spectaculaire, mais non un accident de parcours, comme on le laisse encore trop souvent entendre. La crise entre les deux communautés linguistiques de la province, symbolisée par ce Règlement XVII, s'intensifie précisément au moment même où la visibilité des francophones s'accroît par

l'effet de l'immigration québécoise et de leur taux élevé de fécondité (Linteau, 1989 : 48). Les Franco-Ontariens semblent parvenir à s'accommoder de leur sort, de la position économique-sociale qu'ils occupent. Pour préserver leurs écoles catholiques françaises, ils seront soumis à une forme de double taxation (voir, au sujet de l'iniquité fiscale, les appréciations différentes et divergentes de Costisella et Godbout<sup>9</sup>). Ils acceptent le tout sans trop maugréer. On affirme souvent que le conflit scolaire s'est réglé en 1927. Pourtant, ce n'est qu'en 1968 que les Franco-Ontariens obtiennent le droit légal à l'éducation secondaire en français.

Pendant un certain temps, surtout suite à la Confédération de 1867, les Canadiens-Français ont rêvé d'un Canada bilingue, biculturel et égalitaire, échafaudant même, forts de leur taux extraordinaire de natalité, le projet d'un Canada français s'étendant de l'Acadie et de la province de Québec jusqu'aux provinces de l'Ouest et dont le «Nouvel Ontario» était le pont, le trait d'union stratégique, ainsi que le proclamait le curé Antoine Labelle, au siècle dernier :

*En nous emparant du sol, depuis la vallée de l'Ottawa jusqu'à Winnipeg, nous empêcherons qu'on nous passe sur le dos pour aller à la baie d'Hudson. Ontario s'agite actuellement pour obtenir la possession du territoire du Keewatin. Supposons qu'il réussisse à l'avoir; nous nous répandrons dans le Keewatin et nous serons bientôt maîtres de cette province....*

*Quand nous serons 20 000 000 d'âmes dans le pays, on dira probablement que nous serons arrivés à l'âge de la majorité (...) Et les Anglais n'auront rien à dire, car un bon catholique est un sujet loyal et fidèle (cité dans Morissonneau, 1978 : 129).*

Mais il semble bien qu'ils aient rapidement compris — ceux d'Ontario, à tout le moins — qu'ils étaient minoritaires et qu'ils le resteraient. La communauté s'est alors installée dans sa «minoritude», consolidant du mieux qu'elle le pouvait ses propres institutions (religieuses, éducatives et culturelles), et assumant, comme les autres minorités françaises d'Amérique du Nord, le coût économique et politique de sa fidélité ethnolinguistique. Des historiens notent à ce sujet :

*Il est à noter cependant que cet attachement des Franco-Américains à leur identité française a impliqué pour eux un coût en termes de promotion sociale comme l'a montré Léon Bouvier en comparant l'évolution des groupes irlandais, polonais, italiens et canadiens-français immigrés aux États-Unis. Même si on n'a jamais fait une telle étude pour les émigrants francophones du Québec vers les autres provinces du Canada (...), on peut se demander s'il n'en fut pas de même pour ceux qui refusaient de s'assimiler rapidement au groupe dominant (Linteau et al., 1979 : 44).*



L'écrivain Jean Éthier-Blais (de son vrai nom, Jean-Guy Blais, lauréat du premier «concours de français» en 1938) a bien exprimé comment la situation minoritaire fut vécue subjectivement :

*Nous étions triplement minoritaires; au Canada comme appartenant à la nation conquise; en Ontario, à titre d'immigrant français en forteresse anglaise; au Québec, lorsque, par hasard, nous y retournions, cousins déjà lointains et sans doute devenus orangistes* (1989 : 125).

### **Facteurs de changements (1939-1969)**

Mais des changements se produisent dans la société ontarienne et canadienne qui accentuent la minorisation des Franco-Ontariens en même temps qu'ils affectent la configuration de leur communauté.

- L'économie se transforme, se modernise. Il est de plus en plus difficile de vivre en autarcie. L'agriculture elle-même entre dans le cycle de la mécanisation et de la spécialisation. L'Ontario devient à tous égards le centre démographique, politique et économique du Canada. Cet essor économique de la province (tout particulièrement le Centre et le Sud) attire nombre de francophones des régions périphériques de l'Ontario mais aussi et encore du Québec et d'Acadie parce qu'ils y trouvent des possibilités supérieures d'emplois et de revenus. Ces derniers, peu scolarisés et peu qualifiés, profitent donc de cette prospérité, quoique de façon différenciée, note toutefois Welch, parce qu'ils joignent les rangs du prolétariat urbain, subissant encore «les effets de centaines d'années de survie au sein d'une économie de subsistance» (1988 : 270, notre traduction).
- Les communications se développent également. Le système routier et les transports connaissent une expansion sans précédent. Grâce aux découvertes technologiques, les communications de masse (la presse, mais aussi le cinéma, la radio et la télévision) prennent, en quelques années et en anglais presque exclusivement, une ampleur considérable, atteignant des populations et des régions jusque-là demeurées marginales. La relative stabilité démographique et culturelle du XIXe et du début du XXe siècles de la communauté française d'Ontario est battue en brèche par cette révolution dans les communications et télécommunications : par les mass media, la langue et la culture anglaises font leur entrée massive à l'intérieur même des foyers<sup>10</sup>.
- La deuxième guerre mondiale et les années qui suivent sont aussi marquées par un rôle accru des États provinciaux et fédéral, à très nette dominance anglaise, dans les multiples facettes de la vie civile : éducation, habitation, santé et services sociaux, main-d'œuvre, etc. Ce phénomène est propre à tous les pays industrialisés de l'époque; au Canada, il contribue, s'ajoutant au développement

des communications, à renforcer l'identité «canadienne», mais il marque aussi une mouvance identitaire dans chacune des provinces. Le Québec connaît lui aussi un tel mouvement quoique de façon plus tardive, plus brusque et plus spectaculaire qu'en Ontario. Au Québec, la population canadienne-française s'investit dans ce processus de «modernisation» en tentant d'orienter à ses fins le développement de la province et c'est ce qu'on a appelé la Révolution tranquille; en Ontario, une nouvelle majorité anglophone, constituée des Britanniques et des allophones anglicisés, contrôle les structures et les orientations étatiques nouvelles qui se développent ou voient le jour. En somme, les Canadiens-Français du Québec s'impliquent et s'identifient symboliquement et réellement à ce nouvel «État français» moderne qui prend forme, alors que leurs cousins ontariens se tiennent ou sont tenus à l'écart du développement correspondant en Ontario. Ces transformations profondes, en Ontario et au Québec, augmenteront d'autant l'«aliénation» des Franco-Ontariens, tant à l'égard de la majorité de leur province anglaise que de leurs cousins canadiens-français du Québec.

- Au plan démographique, les francophones ne parviennent pas à maintenir leur pourcentage dans la population totale; quant au nombre, il stagne à partir de 1961. L'arrivée massive des «nouvelles minorités» contribue à les minoriser encore plus. Incidemment, les politiques d'immigration du Canada et de la province ainsi que les mécanismes de leur accueil continuent à favoriser l'anglicisation des nouveaux immigrants et même de ceux qui sont francophones.
- La dispersion accrue des Franco-Ontariens dans l'ensemble de la province, et en particulier dans des régions où ils sont très minoritaires et où la vie française en dehors du foyer est pratiquement inexistante, contribue, soit à la minorisation accrue, soit à l'assimilation. Même les régions où la concentration française est assez élevée subissent l'envahissement de l'anglais et de la «vie moderne» en anglais qui érode en quelque sorte l'identité antérieure. Puis, l'arrivée importante de Québécois francophones, ayant vécu la Révolution tranquille et ne se définissant plus comme Canadiens-Français, a rendu aussi plus difficile la jonction entre les Franco-Ontariens de souche et les Canadiens-Français du Québec devenus des «Québécois». Un phénomène corollaire est la méfiance, parfois le rejet, de la part de «Franco-Ontariens», des Québécois (et des francophones en provenance d'Europe et du tiers monde).
- Les «États généraux du Canada français» (1967) confirment, plus qu'ils ne créent, cette distanciation et cette différenciation qui se sont intensifiées entre les Canadiens-Français minoritaires de l'Ontario et des autres provinces du Canada d'une part, et, d'autre part, ceux du Québec qui s'appellent de plus en plus Québécois. Pour les minorités françaises, la contrepartie symbolique et politique de ces États généraux du Canada français (perçus comme étant plutôt des États généraux du Québec, par plusieurs) sera la fondation de la Fédération des

Francophones hors Québec, en 1975; cette fondation confirme l'émergence d'une identité française minoritaire dans les provinces canadiennes-anglaises.

- Il serait erroné de présenter l'ensemble de ce phénomène comme étant essentiellement négatif. Cette transformation économique de l'Ontario a des effets bénéfiques sur le niveau de vie des Franco-Ontariens. Cette modernisation remet aussi en cause l'idéologie clérico-nationaliste dominante qui imposait jusqu'alors un modèle étroit de vie catholique et française. La société franco-ontarienne se diversifie et le pluralisme s'y introduit. La question des femmes et des rapports sociaux est soulevée. Les comportements sociaux se transforment et de nouveaux comportements sociaux sont adoptés (réduction de la taille des familles par exemple). On est en présence d'un phénomène d'acculturation à la société ontarienne; mais on est aussi en présence d'un phénomène de «modernisation» de la communauté française, de son intégration à la réalité économique et culturelle des pays industrialisés.

- En matière scolaire, on assiste à une formidable poussée des francophones vers les études secondaires et postsecondaires, face à laquelle le système traditionnel du collège classique privé et de l'université bilingue se révèle inadéquat. Cette poussée vers l'éducation surprend les autorités catholiques françaises et ce, tant en Ontario qu'au Québec; elle force et entraîne la remise en question du combat scolaire traditionnel : des écoles secondaires françaises financées par l'État seront obtenues (en principe du moins, en 1968), et une deuxième université «bilingue» sera créée à Sudbury au début des années 1960.

- Des revendications nouvelles sont formulées qui débordent le seul cadre scolaire. L'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario (ACFEO) abandonne son orientation exclusive en éducation et devient l'ACFO (Association canadienne-française de l'Ontario). On tente de mettre de l'avant une conception plus globale et adaptée de la collectivité franco-ontarienne. Paradoxalement, dans une grande mesure, le mouvement d'affirmation nationale des Québécois, la remise en cause par le Québec de ses liens avec le Canada et la longue crise constitutionnelle qui s'ensuit obligent le gouvernement fédéral à devenir officiellement bilingue (1969) et à développer des programmes et des mesures d'appui aux minorités françaises du Canada dont on constate la fragilité.

### ***Nouveaux changements (1970-1989)***

Pendant les deux dernières décennies, les traits caractéristiques de la situation minoritaire des Franco-Ontariens, énumérés pour la période précédente, se confirment (et nous verrons plus loin quelles sont les grandes caractéristiques sociodémographiques de la communauté actuelle). Nous voudrions ici présenter les développements historiques des derniers vingt ans, développements qui ont

contribué à mieux asseoir le statut «minoritaire» des Franco-Ontariens. Pendant cette période, la communauté passe à l'offensive. Elle prend conscience que, pour faire face aux mutations profondes de la vie contemporaine, certains droits doivent lui être reconnus et accordés formellement. À la fin des années 1960, au niveau de la province, les francophones ne sont encore protégés par aucun droit constitutionnel. Le diagnostic fait par le Sénateur Belcourt en 1912 sur l'absence de droits véritables en matière d'éducation en français est toujours partiellement juste. Ce que les Franco-Ontariens ont obtenu tient dans quelques lois ou réglementations. Les droits des francophones dépendent donc soit de l'administration publique, soit du pouvoir politique. C'est d'ailleurs ce que reconnaissait explicitement le premier ministre de l'Ontario, J. Robarts, à l'occasion du congrès de l'Acelf de 1967, alors que, pour la première fois, son gouvernement consentait, en principe, mais avec des réserves, au projet de l'école française :

*Comme je l'ai indiqué, le principe de l'éducation bilingue pour les citoyens francophones de l'Ontario a été reconnu historiquement. Par compromis et accord, ce principe a été étendu petit à petit et aujourd'hui les opportunités aux niveaux élémentaire et universitaire ne sont pas négligeables. Il nous reste à nous occuper du niveau secondaire pour compléter le programme (1967 : 272).*

Pendant ces deux décennies, la communauté franco-ontarienne réclamera une amélioration des lois et de la réglementation publique en sa faveur. Mais, du même souffle, elle demandera également que le principe de l'égalité entre les deux groupes linguistiques de la province soit constitutionnellement reconnu, de façon à mettre les droits de la minorité française à l'abri des changements de la conjoncture (politique ou autre) et des injustices découlant du déséquilibre des forces numériques. (Nous verrons plus loin qu'une certaine égalité en matière d'éducation a été accordée aux niveaux primaire et secondaire en 1984, mais qu'elle n'est pas encore adéquatement réalisée). Ultimement, cette revendication vise à sortir les Franco-Ontariens de leur situation minoritaire définie par le nombre inférieur et l'incapacité juridique de décider de leur avenir collectif. Une reconnaissance constitutionnelle d'égalité leur donnerait les mêmes droits linguistiques que la collectivité anglophone majoritaire.

Au niveau fédéral, nous avons déjà mentionné que les francophones du Canada ont, à partir de la deuxième moitié des années 1960, amélioré leur situation par l'obtention de certains droits inscrits dans la *Loi sur les langues officielles* (1969) et par l'appui du Secrétariat d'État aux minorités officielles du pays. Au niveau de la province, la réponse sera plus mitigée.

La revendication des francophones se dessine progressivement plus clairement : afin d'obtenir des droits égaux à ceux des anglophones, ils demandent que leur province soit déclarée officiellement bilingue, ce à quoi le gouvernement ontarien opposera un refus poli mais constant, préférant la démarche de l'«étapisme», la démarche du «petit à petit» comme l'avait si bien qualifiée le premier ministre Robarts lui-même.

Par exemple, plusieurs Franco-Ontariens revendiquent des droits en matière d'administration publique et de justice. On dénonce l'unilinguisme des formulaires de la province. Vingt-deux francophones sont emprisonnés avant que le gouvernement ne consente à instaurer des formulaires bilingues. En 1976, le gouvernement autorise certains procès en français, puis les modifications, en 1978, de la *Loi sur l'organisation judiciaire* permettent certains procès en français, à certaines conditions. Enfin la *Loi de 1984 sur les tribunaux judiciaires* reconnaît de nouveaux droits au français sans reconnaître l'égalité complète; mais c'est pourtant la première fois que le français est considéré langue officielle dans un texte législatif de l'Ontario (Bureau, 1989).

Les revendications ne se limitent pas à la seule dimension linguistique : on demande aussi une reconnaissance de la spécificité culturelle et la concrétisation de cette reconnaissance par la mise sur pied, dans les services gouvernementaux où cela est possible, d'une dualité de structures permettant de répondre aux besoins de chacune des communautés culturelles de la province. Ainsi, au niveau culturel, les Franco-Ontariens, suite au *Rapport d'enquête culturelle Saint-Denis* de 1969, réclament du gouvernement un organisme spécifique, entièrement consacré à la culture franco-ontarienne. Le gouvernement a toujours refusé d'accéder à cette demande mais il a doté en 1970, le Conseil des Arts de l'Ontario d'un Bureau des affaires franco-ontariennes, puis a créé, en 1975, un Conseil consultatif des affaires franco-ontariennes. (Bureau, 1989 et Choquette, 1980a). La «chaîne française» TVOntario sera créée en 1987.

Mais les gains les plus spectaculaires au niveau provincial seront obtenus dans le cadre de la Charte canadienne des droits et libertés attachée à la *Loi constitutionnelle* de 1982 qui, par son article 23, accorde aux niveaux primaire et secondaire le droit à l'éducation en français aux minorités françaises du Canada (et en anglais à la minorité anglaise du Québec) ainsi qu'un droit de gestion des «établissements d'enseignement de la minorité» là où «le nombre le justifie».

Cette reconnaissance constitutionnelle alimente, en fait, le processus de contestation politique et scolaire qui se développait depuis les deux dernières décennies. La cour d'appel de l'Ontario précise la portée de l'article 23, ce qui amène le gouvernement à modifier la *Loi sur l'éducation* en 1984 où on reconnaît aux francophones le droit à l'éducation en français, éducation de même qualité que pour les anglophones; la loi introduit également, dans les conseils scolaires,

des sections françaises dotées de certains pouvoirs. Enfin, en 1988, la *Loi sur le conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton* crée le premier conseil scolaire homogène de langue française.

Les conflits scolaires pendant cette période ont principalement trait à l'obtention d'écoles homogènes françaises et à l'exercice, par la communauté française, du pouvoir de gestion de ces écoles.

Ces deux décennies sont aussi une période où le bilinguisme institutionnel pour les francophones est remis en cause et divise la communauté. En éducation, on réclame un système complet d'éducation en français, allant du préscolaire (garderies) jusqu'à l'université. En 1989, un premier collège d'arts appliqués et de technologie ou «collège communautaire», la *Cité collégiale*, est créé dans la région d'Ottawa, avec une contribution financière importante du gouvernement fédéral, et les programmes sont offerts dès l'automne 1990.

Enfin, le gouvernement ontarien marque un nouveau pas dans sa politique de reconnaissance graduelle du français par l'adoption, en 1986, de la *Loi 8 sur les services en français*. Cette loi, entrée en vigueur en novembre 1989, reconnaît à chacun le droit à l'emploi du français dans ses rapports avec l'administration centrale d'un organisme gouvernemental ainsi qu'avec tout autre bureau qui se trouve dans une «région désignée», c'est-à-dire dans une région où existe une assez bonne concentration de francophones. Les municipalités ne sont pas tenues d'offrir des services en français. Par la *Loi 8*, «le gouvernement de l'Ontario veut permettre à la majorité de sa population francophone de recevoir des services dans sa langue, sans déclarer la province officiellement bilingue» (Cardinal *et al.*, 1990a : 17).

Pour la minorité franco-ontarienne, pour ses principaux leaders à tout le moins, la *Loi 8* apparaît comme le point culminant de cette longue marche vers la reconnaissance constitutionnelle. Cette *Loi 8* apparaît l'opposé symétrique du Règlement XVII, et elle a suscité un optimisme généralisé au sein de la minorité. Non seulement les services sont-ils, dans plusieurs régions, assurés en français, mais, de plus, l'État a dû procéder à l'embauche de plusieurs francophones d'Ontario et d'ailleurs pour assurer la dispensation de ces services. L'État ontarien a acquis une importance et une légitimité auprès des Franco-Ontariens qu'il n'avait jamais eues auparavant. Il semble toutefois que cette importante et réelle victoire ait eu pour effet d'atténuer la revendication pour l'égalité formelle entre les deux communautés linguistiques de la province.

### ***Minorité et identité***

Telle est globalement la situation des Franco-Ontariens par rapport à la sécurité culturelle collective qui leur est consentie. Le gouvernement ontarien a

donc reconnu depuis quelques années des droits accrus à sa minorité franco-ontarienne, mais cette reconnaissance s'inscrit dans le cadre d'une politique «étapiste» et les francophones ne jouissent généralement pas de droits linguistiques égaux à ceux de leurs compatriotes anglophones. De plus, chaque droit accordé entraîne inévitablement des protestations dans une partie de l'opinion publique comme en témoignent la mise sur pied du mouvement pour la préservation de l'anglais (APEC : *Association for the Preservation of English in Canada* — sic), les déclarations d'unilinguisme de certaines villes ontariennes et les réactions hostiles suscitées par l'implantation de la *Loi 8 sur les services en français*.

Dans un avenir prévisible, il semble donc que le Franco-Ontarien restera minoritaire au point de vue numérique et au point de vue juridique. Vivant dans un contexte ethnoculturel et linguistique de moins en moins homogène, chaque Franco-Ontarien est appelé à définir son identité. L'identification ethnolinguistique minoritaire devient de plus en plus le résultat d'un choix individuel et volontaire.

De façon corollaire, il est de plus en plus facile pour chaque Franco-Ontarien de ne pas manifester son appartenance ethnolinguistique en négligeant de participer aux activités et aux institutions de la minorité franco-ontarienne : il «bascule» alors presque automatiquement dans la majorité anglophone. On peut devenir «Anglo-Ontarien» par omission : il s'agit de continuer de parler anglais dans la plupart, sinon dans toutes les circonstances de la vie quotidienne — ce que font un nombre croissant de «francophones» — et de rompre les liens avec le milieu français et ses institutions.

\*

## 2.2 PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Ce qu'il est advenu historiquement de la minorité franco-ontarienne peut être saisi au moins partiellement par certaines données quantitatives. Ce sont les éléments principaux d'un «portrait» sociodémographique<sup>11</sup> que nous voudrions ici brièvement présenter. À l'occasion, certains liens seront faits avec la problématique déjà esquissée.

### 2.2.1 Données diverses

#### *La langue et le nombre*

La langue est une composante presque essentielle d'une communauté ethnolinguistique. Elle nous servira de base pour apprécier l'importance numérique

de cette communauté et sa vitalité. La question du nombre de francophones en Ontario est fondamentale : les droits reconnus à une minorité sont souvent liés à sa taille — au Canada, à tout le moins. Dans une étude sur la reconnaissance des droits constitutionnels scolaires des minorités françaises au Canada, A. Braën en vient à la conclusion que les minorités provinciales qui ont fait les gains les plus substantiels sont celles disposant d'un pouvoir numérique et donc politique : celles du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario (1988)<sup>12</sup>. L'application de la *Loi 8 sur les services en français* est d'ailleurs directement conditionnée par la taille de la population franco-ontarienne dans les régions et localités de la province.

En 1986, 423 000 personnes ont le français comme langue maternelle<sup>13</sup>, comme première langue apprise (tableau 2.2). Si ce nombre (près d'un demi-million) peut paraître considérable, le pourcentage l'est moins : moins d'un Ontarien sur 20 (4,7%) a le français comme langue maternelle et ce, alors que l'anglais est la langue maternelle de plus de sept Ontariens sur dix, et que près de deux personnes sur dix ont pour langue maternelle une langue autre que le français (MAC, 1989) : l'espace occupé par le français est, à tous points de vue, congru. De plus, le nombre de personnes qui utilisent le plus fréquemment le français à la maison est beaucoup moins élevé : 281 620 personnes, soit 3,2% de la population ontarienne (tableau 2.3). On indique souvent que c'est en Ontario qu'on trouve «la plus importante minorité francophone hors Québec». Dans une certaine mesure, le nombre absolu d'individus fait écran à la faiblesse relative (proportionnelle) des Franco-Ontariens. La minorité acadienne du Nouveau-Brunswick est peut-être dans une situation plus enviable : même si elle ne compte que la moitié du nombre des Franco-Ontariens, elle représente un pourcentage (31,8% comparé à 4,7%) beaucoup plus élevé de la population de cette province.

La faiblesse relative de la communauté ontarienne en tant que «minorité établie» (plus ou moins officielle) est en quelque sorte ainsi confirmée par l'importance des autres «communautés culturelles» ou «nouvelles minorités» dans la province, qui connaissent une augmentation à la fois numérique et proportionnelle. Ainsi, si on ne retient toujours que le seul critère de la langue maternelle, les Ontariens dont la langue maternelle est l'italien et l'allemand sont plus nombreux que les Ontariens de langue maternelle française (439 920 contre 422 770).

De plus, alors que la population totale de l'Ontario a augmenté, en 1986, de 5,5 % par rapport à 1981, la population de langue maternelle française a diminué pendant cette période, en nombre absolu (-25 140) et en proportion (-8 % de la population totale) (tableau 2.5).



## La fécondité

La baisse de la fécondité depuis 1961 touche tous les groupes linguistiques, mais à des degrés variables. Les francophones se distinguent par une fécondité inférieure aux deux autres groupes linguistiques (Dallaire et Lachapelle, 1990b : 8).

## L'exogamie

Un nombre croissant de francophones se marient avec des anglophones (ou des allophones). En 1986, entre 60% et 65% des couples sont endogames chez les francophones alors que cette proportion atteint plus de 90% chez les anglophones (Dallaire et Lachapelle, 1990b : 31). Les conjoints francophones des mariages mixtes et leurs enfants s'assimilent plus facilement et plus rapidement à l'anglais (Bernard, 1988 et 1990b).

Toutefois, dans une étude sur la population française de Welland, Cardinal, Lapointe et Thériault émettent l'hypothèse, pour cette localité, que «les mariages mixtes sont une conséquence du processus de bilinguisation et d'anglicisation et non une cause, ni un cheval de Troie» (1988 : 22).

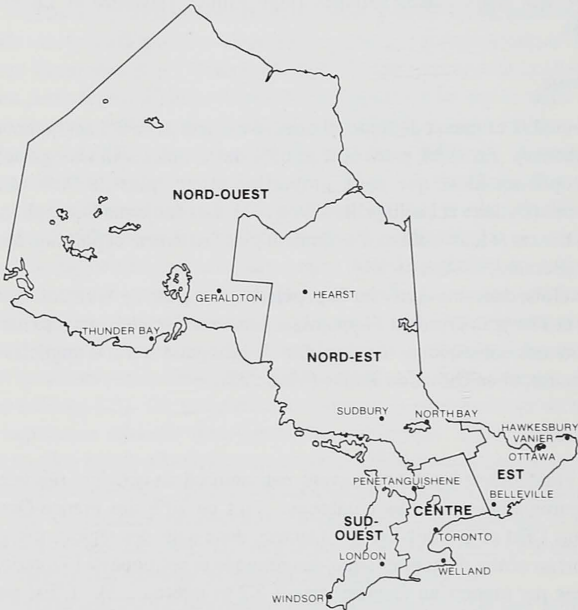
## Les régions

Les Franco-Ontariens se retrouvent concentrés dans certaines *régions* où ils sont proportionnellement plus nombreux. Plus de 70% des Franco-Ontariens vivent dans l'Est et le Nord-Est de l'Ontario, donc dans des régions marginales par rapport au centre démographique, économique et politique de l'Ontario, mais limitrophes par rapport au Québec (figure 2.2 et tableau 2.5). L'Est ontarien apparaît le foyer principal (en nombre et en pourcentage de francophones) de l'Ontario français et les francophones y sont encore plus nombreux qu'en 1981. Mais c'est dans le Nord-Est que les Franco-Ontariens sont les plus nombreux par rapport à la population totale (22,7%).

Les francophones ne sont toutefois majoritaires dans aucune des grandes régions de la province. Cependant, ils sont souvent concentrés dans des localités à l'intérieur de ces grandes régions. Dans l'Est et le Nord-Est, ils forment plus de 10% de la population dans plusieurs districts, ce qui leur accorde une force politique potentielle. Dans certains districts, le pourcentage de francophones est beaucoup plus élevé que la moyenne ontarienne : Cochrane (48,6%), Sudbury (30,5%) et Nipissing (29,0%) dans le Nord-Est, et Prescott (76,7%), Russell (74,8%) et Glengarry (38,5%), dans l'Est. Dans l'Est et le Nord-Est, la minorité française est la minorité ethnique la plus importante; à l'inverse, dans les autres régions (Nord-Ouest, Centre et Sud-Ouest), elle est largement dépassée par les

FIGURE 2.1

L'Ontario et ses régions

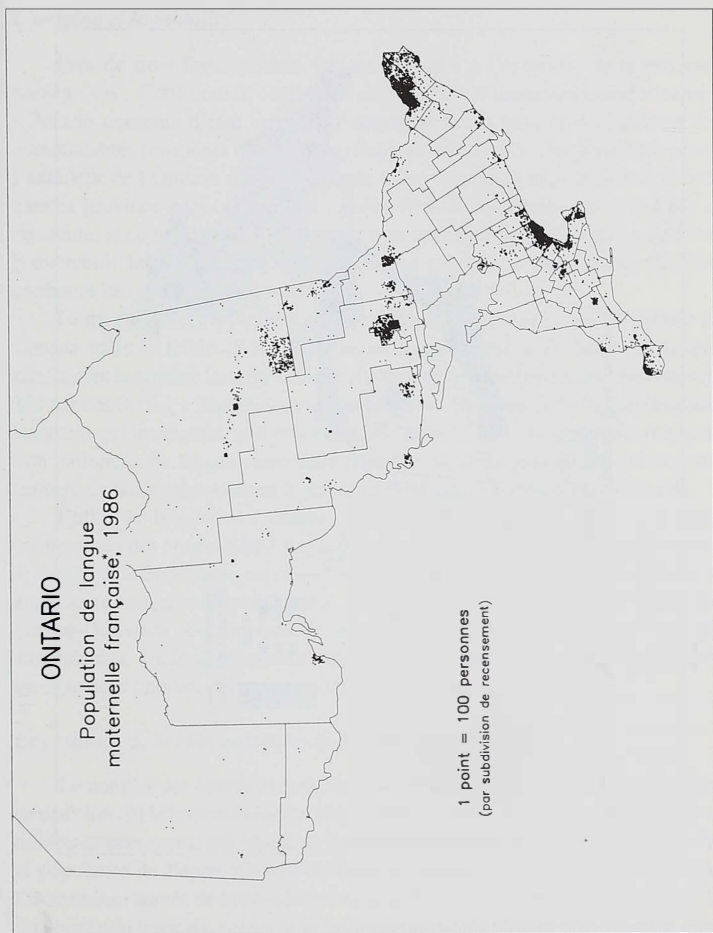


autres minorités ethniques («nouvelles minorités»). Plusieurs Franco-Ontariens (20,0%) résident dans le Centre de la province, la grande région de Toronto : très dissiminés, ils n'y représentent que 1,5% de la population totale. En fait, les francophones sont «numériquement insignifiants» (Savas : 4) dans trois des cinq régions de l'Ontario : Nord-Ouest (3,9%), Sud-Ouest (2,0%) et le Centre (1,5%).

Le phénomène de concentration et de densité est important pour une minorité ethno-linguistique. On peut présumer en effet que la vie quotidienne a plus de chance de se dérouler en français à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur de la maison, dans les régions à forte densité française. Savas a relevé un degré relativement élevé de «densité communautaire française» : en 1981, la population française résidait à 71% dans des districts de recensement où on retrouvait plus de 10% de francophones; près de 46% demeuraient dans des districts peuplés de francophones à plus de 20%. Recourant à une base de calcul semblable, Dallaire et

FIGURE 2.2

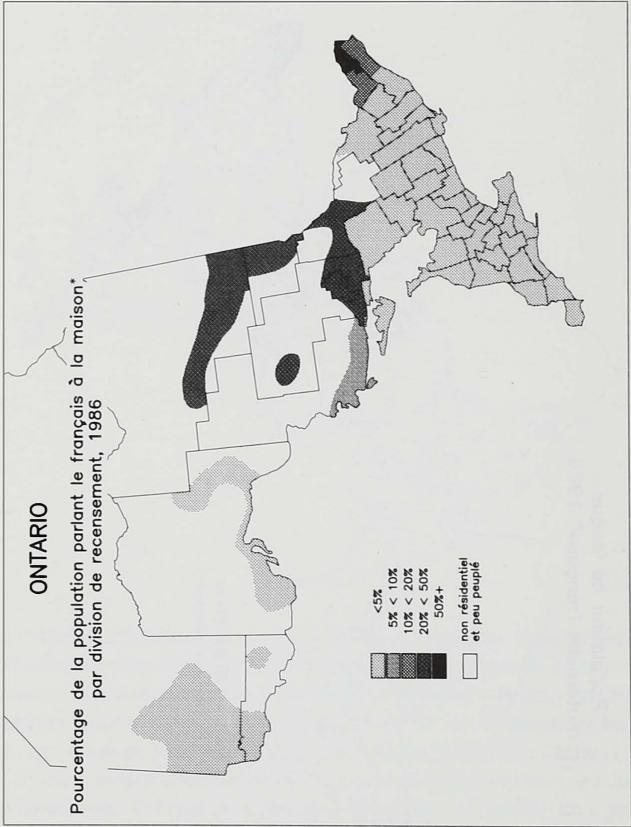
Population de langue maternelle française



(Source : Dallaire et Lachapelle, 1990b : 33)

FIGURE 2.3

Pourcentage de la population parlant le français à la maison



(Source : Dallaire et Lachapelle, 1990b : 35)

Lachapelle en sont venus à des constats analogues pour 1986 : quoique représentant 5% de la population, le groupe français vit dans des divisions de recensement où il compte en moyenne pour 23% de la population (1990b : 5).

### ***L'origine et la mobilité***

Près de trois francophones sur dix sont nés à l'extérieur de la province (tableau 2.6). Cette donnée confirme à nouveau que la migration québécoise vers l'Ontario continue d'être un facteur important de la base et du maintien des communautés françaises de l'Ontario (Bernard, 1988 : 44). Ces personnes nées à l'extérieur de l'Ontario n'ont pas acquis, à leur naissance et jusqu'à leur arrivée dans la province à tout le moins, l'identité franco-ontarienne. On peut aussi se demander si cette migration (principalement québécoise) ne vient pas contribuer à maintenir le groupe français alors qu'une proportion significative de francophones nés en Ontario s'assimilerait.

Le même tableau indique que le nombre de francophones nés à l'extérieur du Canada est très faible (5,3%). D'autres données, sur une période de 8 ans, confirment le nombre limité d'immigrants de langue maternelle française : environ 1% par année; il y a toutefois annuellement deux fois plus de bilingues (anglais-français) qui immigrent, soit environ 2,3% (tableau 2.9). L'apport des migrants internationaux de langue maternelle française est donc plus faible que le pourcentage de francophones dans la province (Dallaire et Lachapelle, 1990b : 8).

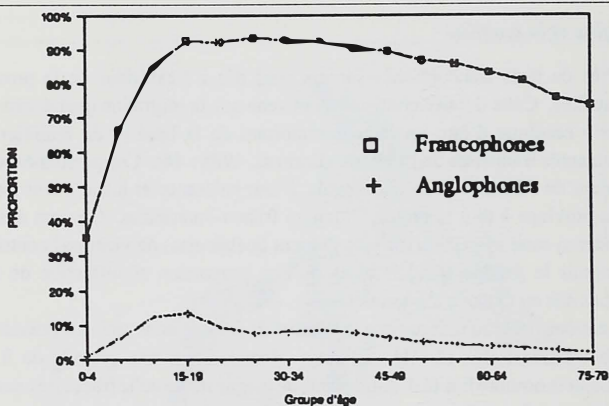
Enfin, le Nord-Est a connu un dépeuplement relatif, suite à la crise économique des années 1980, à une migration vers d'autres régions, notamment le Centre et le Sud-Ouest, cœur de l'activité économique de la province, mais où la présence française est plutôt faible. Reconnus autrefois comme sédentaires, les Franco-Ontariens sont aujourd'hui plus mobiles, à tout le moins plus que les anglophones. Un francophone sur cinq habite en 1986 une municipalité différente de celle qu'il habitait cinq ans plus tôt (ACFO, 1989 : 11).

### ***Les bilingues, la bilinguisation et le bilinguisme***

Le nombre des «parlants français» est bien plus considérable que le nombre de ceux qui ont le français comme langue maternelle ou langue d'usage : plus d'un million de personnes, soit 12,4% de la population ontarienne. Ce nombre confirme la popularité de l'apprentissage du français langue seconde, en particulier par l'immersion, auprès de la population anglophone. Les francophones n'ont plus le monopole du français, même si le bilinguisme est de plus en plus répandu chez eux : ils sont bilingues à 85% contre 7% chez le groupe majoritaire (Dallaire et Lachapelle, 1990b — et voir la figure 2.4).

FIGURE 2.4

## Taux de bilinguisme des francophones et des anglophones



(Source : Dallaire et Lachapelle, 1990b : 21)

Par ailleurs, le recensement de 1986 permettait de déclarer plus d'une langue maternelle. Si plus des trois quarts (78,1%) ont répondu n'avoir que le français comme langue maternelle, plus d'une personne sur cinq (22%) a déclaré avoir comme langues maternelles à la fois le français et l'anglais (19,2%) ou ces deux langues et une autre (2,8%) (voir tableau 2.7). Les monolingues français sont de moins en moins nombreux dans la province. On les retrouve probablement surtout chez les jeunes enfants et les personnes âgées, parmi les nouveaux immigrants du Québec et dans le Nord-Est. Une très forte majorité des francophones ont également l'anglais comme langue seconde : 85% des adolescents (10-14 ans) et 93% des 30-34 ans (Dallaire et Lachapelle, 1990b : 19). Cet ensemble de données illustre bien l'importance que prend le bilinguisme pour les francophones.

Par ailleurs, une enquête par sondage réalisée en 1982 (et relatée dans Dallaire et Lachapelle, 1990a et 1990b, ainsi que dans Savas, 1988) apporte des informations très intéressantes sur l'utilisation respective du français et de l'anglais même si des réserves sont faites sur les résultats à cause de la concentration de l'échantillon dans des régions à moyenne et forte densité française. Les principaux constats sont rapportés dans l'encadré 2.1. On y observe l'importance croissante de l'anglais à la maison, au travail et dans les loisirs.

## ENCADRÉ 2.1

### *Le français et les Franco-Ontariens*

**En 1982, la maison de sondage CROP réalisait une enquête sur les minorités de langues officielles au Canada. Voici certains points saillants des résultats sur les comportements des francophones en Ontario.**

#### **À la maison**

Utilisent toujours le français :

- huit sur dix pour communiquer avec leur père;
- neuf sur dix pour communiquer avec leur mère;
- 64% pour communiquer avec leurs frères ou sœurs.

Pour les répondants mariés :

- un peu plus de la moitié déclare utiliser généralement le français;
- 39% utilisent plutôt l'anglais.

#### **Au travail**

Avec les patrons :

- 53% utilisent l'anglais,
- 23% utilisent le français,
- 24% utilisent le français et l'anglais.

Avec les employés :

- 40% utilisent l'anglais,
- 14% utilisent le français,
- 46% utilisent le français et l'anglais.

#### **À la caisse populaire,**

- 39% utilisent le français,
- 10% utilisent l'anglais,
- 6% utilisent le français et l'anglais.

#### **À la banque :**

- 22% utilisent le français,
- 41% utilisent l'anglais,
- 19% utilisent le français et l'anglais.

#### **Dans les offices religieux :**

- 58% utilisent le français,
- 16% utilisent l'anglais,
- 19% utilisent le français et l'anglais.

#### **Loisirs**

- Pour faire leur magasinage, aller au restaurant, pour danser ou aller au bar, les francophones utilisent davantage l'anglais que le français.
- Pour les activités sportives, le français est utilisé dans une proportion équivalente à l'anglais.

#### **Les media**

- La majorité des francophones utilisent les media anglophones : télé, radio, journal, cinéma.
- Moins que 30% se limitent au français

(Source : Dallaire et Lachapelle, 1990b et Savas, 1988)

## **Assimilation**

Quand le français n'est plus parlé à la maison, la voie est alors ouverte à l'assimilation. En 1986, le taux d'assimilation des Franco-Ontariens s'élève à 33,4% (alors qu'il était de 28,8% en 1981) (tableau 2.4). Cette donnée signifie qu'environ un francophone sur trois va perdre la capacité d'utiliser sa langue maternelle au cours de sa vie. Savas (1988) note qu'en 1981, le taux d'assimilation des francophones était moins élevé que celui des autres communautés ethnolinguistiques (respectivement 34,3% et 46,7%), mais il s'agit là d'une mince consolation, compte tenu que le français est l'une des deux langues officielles du Canada — statut que n'ont pas les autres langues «ancestrales». D'ailleurs, le taux élevé d'assimilation linguistique des «allophones» confirme la force du processus d'assimilation linguistique qui les affecte.

Dallaire et Lachapelle en viennent à des conclusions assez semblables, en se référant à un «indice de continuité linguistique» plutôt qu'au taux d'assimilation. Ils constatent que les anglophones sont les «gagnants des échanges linguistiques» avec un indice dépassant l'unité (1,10) contre un indice de 0,72 pour les francophones, «l'effectif de langue d'usage française constitu(ant) 72% de celui de langue maternelle» (Dallaire et Lachapelle, 1990b : 2-3).

Si l'on examine les données relatives à l'origine ethnique, à la langue maternelle et à la langue d'usage à la maison, un fait inéluctable s'impose : nous nous retrouvons face à un continuum décroissant entre ces trois composantes de l'ethnicité.

## **L'urbanisation et la localisation**

Comme on peut s'y attendre, les taux d'assimilation sont très élevés dans les régions où les francophones sont peu nombreux : 60,5% dans le Centre et 65,0% dans le Sud-Ouest. Un autre facteur d'assimilation est la localisation. L'urbanisation est source d'une plus grande assimilation, probablement parce que, se retrouvant dans des contextes où ils sont encore plus minoritaires, les Franco-Ontariens utilisent alors encore moins le français. Paradoxalement, Savas note que les autres minorités linguistiques résistent mieux à l'assimilation dans les villes que dans les campagnes (p.29). C'est peut-être que ces minorités ont, en ville, un comportement plus grégaire alors que les Franco-Ontariens abandonnent les vieux quartiers francophones là où ils existent ou n'ont pas tendance à en constituer dans les villes où ils émigrent.

## **L'âge**

La population francophone est plus vieille que la population anglophone. La proportion de jeunes, facteur déterminant de la vitalité et du renouvellement de

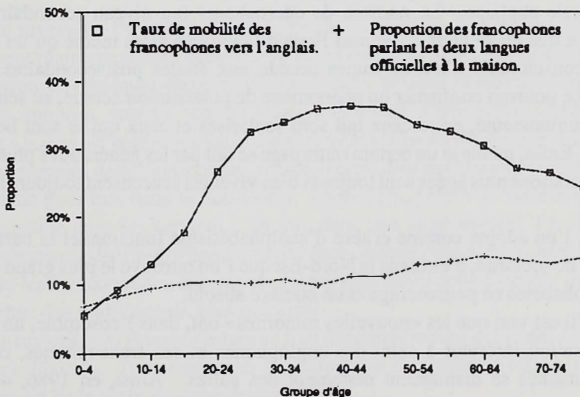


toute communauté ethnique, est beaucoup plus faible que celle des jeunes anglophones.

La variation de l'usage du français selon l'âge est intéressante. Les francophones utilisent plus le français quand ils sont jeunes. Arrivés à l'âge adulte, engagés sur le marché du travail, ils utilisent davantage l'anglais et moins le français. À l'âge de la retraite, se dessine une tendance au retour au français chez une partie d'entre eux (Savas : 29-30). Dallaire et Lachapelle font état d'un schéma des modes de transferts selon l'âge : peu de transferts avant l'âge de 15 ans, une fréquence maximale entre 18 et 34 ans, et, enfin, très peu de transferts après 35 ou 40 ans : «un tel modèle suppose que la mobilité linguistique est à peu près définitive à partir de 35 ans» (1990b : 12 et figure 2.5). Pour l'alphabetisation en français, cette variation selon l'âge dans l'utilisation du français explique sûrement la difficulté plus grande du recrutement des personnes qui sont sur le marché du travail, et qui sont dans la «force de l'âge», de même que la facilité plus grande du recrutement des personnes âgées. Mais, bien sûr, d'autres facteurs entrent en considération comme celui de la disponibilité moins grande de la population «active». Par contre, il n'est pas certain que l'hypothèse de Savas

FIGURE 2.5

Proportion de francophones parlant l'anglais à la maison (taux de mobilité vers l'anglais) ou les deux langues officielles, selon le groupe d'âge, Ontario, 1986.



(Source : Dallaire et Lachapelle, 1990b : 14)

concernant l'utilisation du français dans le premier âge de la vie, son déclin à l'âge adulte suivi d'un retour au français dans le troisième âge reflète les tendances actuelles. Cette hypothèse repose en effet sur un tableau synchronique : la cohorte des 0-19 ans actuelle, par exemple, suivra-t-elle le même modèle?

Si la population francophone vieillit plus rapidement que la population de langue maternelle anglaise, cette dernière connaît également un vieillissement relatif accru. Ce sont les personnes de langue maternelle autre que l'anglais ou le français qui sont globalement plus jeunes. Si certaines communautés culturelles sont plus vieilles que la moyenne provinciale (comme les Baltes et les Ukrainiens), plusieurs «nouvelles minorités» sont très jeunes : par exemple, seulement 2% de la population parlant le vietnamien et 3% des Hispanophones avaient, en 1986, plus de 65 ans (MAC, 1989).

### *La scolarité*

Le niveau de scolarité est souvent un facteur caractéristique des groupes ethniques et il est au cœur de cette étude.

En 1986, plus de deux fois plus de francophones que d'anglophones n'ont qu'une scolarité de niveau primaire : 21,6 % comparé à 9,9 %. Par contre, les membres des autres communautés culturelles comptent une proportion plus élevée de personnes n'ayant pas atteint les études secondaires. De plus, les Franco-Ontariens sont moins nombreux que les Ontariens de langue anglaise à accéder aux études postsecondaires. Il semble cependant que les jeunes opèrent un certain rattrapage et qu'ils se rapprocheraient de la performance des Ontariens de langue maternelle anglaise. Le nombre de décrocheurs (au niveau secondaire) reste pourtant très élevé chez les jeunes Franco-Ontariens alors même qu'un nombre assez considérable d'autres jeunes accède aux études postsecondaires. Cette tendance pourrait confirmer un phénomène de polarisation accrue, au sein même de la communauté, entre ceux qui sont scolarisés et ceux qui le sont beaucoup moins. Enfin, même si un certain rattrapage se fait par les générations plus jeunes, les générations plus âgées sont toujours bien vivantes et accusent toujours le même retard.

Si l'on adopte comme critère d'analphabetisme fonctionnel la barre des 9 années de scolarité, c'est dans le Nord-Est que l'on retrouve le plus grand nombre d'analphabètes en pourcentage et en nombre absolu.

S'il est vrai que les «nouvelles minorités» ont, dans l'ensemble, un taux de scolarisation inférieur à celui des anglophones et des francophones, certaines communautés se distinguent nettement des autres. Ainsi, en 1986, 40% des personnes de langue maternelle tagolog/pilipino, 32% des personnes de langue

indo-iranienne et 23% de la population de langue chinoise sont titulaires d'un diplôme universitaire alors que la moyenne provinciale est de 12% (MAC, 1989).

Un autre élément important à considérer ici est la langue des études. Il y a maintenant plus d'enfants anglophones dans les programmes d'immersion française que de francophones dans les écoles françaises : 109 047 contre 92 790, en 1987-1988 (Secrétariat d'État, 1989 : 93). Nous n'avons toutefois pas trouvé de statistiques sur le nombre de jeunes francophones fréquentant l'école d'immersion ou l'école anglaise.

### ***Le marché du travail et les emplois***

La participation au marché de l'emploi est plus faible chez les francophones que chez leurs compatriotes de langue maternelle anglaise. Ici encore la variation régionale est un facteur significatif : c'est dans le Sud-Ouest, le Nord-Est et le Nord-Ouest que l'écart entre francophones et anglophones est le plus important (ACFO, 1989 : 12).

Le taux de chômage demeure légèrement plus élevé chez les personnes de langue maternelle française que chez celles de langue maternelle anglaise et ce, en 1981 comme en 1986. Au sein de la communauté française, le taux de chômage des jeunes était particulièrement élevé : en 1986, 32,4 % des chômeurs franco-ontariens ont entre 15 et 24 ans.

Enfin, le taux de participation des femmes au marché de l'emploi est plus faible que celui des hommes et le taux de chômage qu'elles connaissent est plus élevé (ACFO : 1985 : 14).

Au niveau de l'emploi, une majorité de francophones et d'anglophones se retrouvent maintenant dans le secteur tertiaire (services) alors que la majorité des autres groupes ethniques demeure dans le secteur secondaire (manufacturier). Si les francophones, surtout dans le Nord, continuent d'être surreprésentés (par rapport à la main-d'œuvre anglaise) dans les mines et les forêts, ils sont maintenant sous-représentés dans l'agriculture, même si cette dernière demeure relativement importante pour eux dans le Sud-Ouest. Dans l'Est, près d'un francophone sur deux travaille dans les services. En fait, dans une large mesure, l'activité des francophones se distribue selon l'activité économique générale de chaque région quoique les francophones demeurent encore plus concentrés dans des domaines d'activités dits traditionnels, plus précaires.

La majorité des Franco-Ontariens font donc maintenant partie de la catégorie des « cols blancs ». Trois catégories d'occupations regroupent à elles seules près de la moitié de la main-d'œuvre francophone :

- 19,5 % : travail de bureau (commis, secrétaire, réceptionniste),
- 10,2 % : administration, direction, gestion,
- 13,6 % : services.

Par ailleurs, même si une majorité de Franco-Ontariens œuvre dans les services, un très grand nombre y sont au bas de l'échelle (travail de bureau, ventes et services).

Enfin, la division sexuelle du travail est omniprésente : une femme francophone sur trois est employée de bureau d'une part, et, d'autre part, la majorité (62%) des occupations de type col bleu réservées aux femmes sont associées aux services (ACFO, 1985 : 21).

### *Les revenus*

Le revenu d'une communauté ethnique permet d'apprécier sa position et sa force économiques. Historiquement, l'infériorité économique des Franco-Ontariens (par rapport à la population anglophone et à la population totale) constituait une des caractéristiques saillantes de cette communauté. Depuis les années 1960, cet écart s'est réduit considérablement, même si les revenus individuels continuent à être inférieurs à ceux des anglophones; mais ceci s'expliquerait principalement par une participation plus faible des francophones à l'emploi et par le fait qu'ils sont relativement moins nombreux à toucher des revenus supérieurs à 40 000 \$ (ACFO, 1989 : 21). Ce rapprochement avec la structure de revenus des anglophones a comme effet d'accentuer les écarts au sein même de la communauté française. Il convient aussi de relever que les revenus des francophones sont globalement supérieurs à ceux des autres communautés culturelles.

Par ailleurs, le revenu moyen des francophones œuvrant dans les secteurs agricoles et forestiers, lieux de l'activité traditionnelle des Canadiens-Français, dépasse de beaucoup celui des anglophones. Cette donnée, pour deux secteurs d'activités où la main-d'œuvre est généralement peu scolarisée, est aussi intéressante parce qu'elle explique le fait que plusieurs personnes «peu instruites» puissent avoir, au sein de la communauté française, un revenu élevé.

L'inégalité économique causée par les disparités régionales affecte d'autant plus les Franco-Ontariens que ceux-ci sont concentrés dans certaines régions marginales. Ceci est particulièrement le cas pour la communauté du Nord-Est : en 1985, plus d'un francophone sur trois y avaient des revenus de moins de 10 000 \$.

Cependant, se fondant sur des études socio-économiques récentes menées principalement au Nouveau-Brunswick et en Ontario, des sociologues ont relevé que «la discrimination économique envers les francophones hors Québec s'est

atténuée par une intégration individuelle à des milieux de vie anglo-saxons (impliquant souvent un déménagement physique des individus)» alors que les «anciens milieux de vie francophones maintiennent des écarts importants et font généralement preuve d'un développement économique plus faible» (Cardinal, Lapointe, Thériault, 1990a : 71). Certaines disparités régionales pourraient ne pas être étrangères à la dimension ethnique et des stratégies d'intervention collective pourraient y être nécessaires.

Enfin, l'écart entre le revenu des hommes et celui des femmes, au détriment de ces dernières, est encore important. Dans la pyramide des revenus, on retrouve, tant au sommet qu'à la base, une inégalité parfaitement symétrique : d'abord, les hommes ontariens anglophones suivis par les hommes francophones et viennent ensuite les femmes ontariennes anglophones, et à la toute fin, les femmes francophones (ACFO, 1989 et Savas, 1988).

Toutefois une autre compilation, faite par Bernard (1990b), en arrive à des résultats très différents : «les hommes francophones sont légèrement plus avantagés que les hommes anglophones, mais les femmes francophones sont dans une situation significativement meilleure que celle des femmes anglophones» (p.253 et 263). Que faut-il conclure, sinon que l'écart a peut-être été dans certains cas comblé et dépassé?!

## **La religion**

Statistique Canada n'a pas enquêté, en 1986, sur l'appartenance religieuse des Canadiens, et la plupart des portraits récents sur les Franco-Ontariens sont plutôt discrets ou muets sur la question religieuse. On sait pourtant que la grande majorité des Franco-Ontariens sont catholiques et que la pratique religieuse y est plus importante qu'au Québec.

C'est surtout avant la décennie 1970 que l'Église a influencé massivement la collectivité canadienne-française de l'Ontario. L'identité franco-ontarienne s'est affirmée et développée à travers l'École et l'Église. À l'évidence, l'Église catholique canadienne-française de l'Ontario a exercé un rôle plus important que celle du Québec à l'égard de la vie communautaire française : langue et religion étaient imbriquées, paraissaient indissociables. Cette Église a été, comme on le verra, une véritable église nationale, se démarquant non seulement des Églises protestantes mais aussi de l'Église canadienne-anglaise-irlandaise.

En dépit d'un déclin certain du rôle des institutions catholiques et de la pratique religieuse, les Franco-Ontariens se caractérisent encore par leur appartenance à la religion catholique. 87.8% d'un groupe d'étudiants du Nord-Est de la province affirmaient être «pratiquants» — on ne leur demandait pas d'identifier leur religion, mais on peut supposer que la presque totalité d'entre eux était

catholique (Laflamme et Dennie, 1990 : 62-63). Il semble que l'Église catholique continue d'être l'un des lieux principaux de communalisation des Franco-Ontariens. Les offices religieux sont, après la famille, le lieu où les Franco-Ontariens parlent davantage français (selon un sondage de 1982 : Savas, 1988). Toutefois, la fréquentation de l'église «canadienne-française» semble liée au degré de concentration des Franco-Ontariens : dans les localités où ils sont très minoritaires, les Franco-Ontariens éprouveraient plus de difficultés à fréquenter des églises françaises (enquête pour Toronto citée dans Bernard, 1988 : 80).

### 2.2.2 Réflexion rétrospective

Que se dégage-t-il de ce tableau? Nous voudrions ici souligner quelques éléments qui nous paraissent importants.

- La minorité franco-ontarienne éprouve des difficultés à se maintenir. Elle est globalement dans une situation précaire, en dépit de son importance numérique qui demeure imposante. D'une part, le nombre de francophones n'a pratiquement pas augmenté en Ontario depuis deux décennies. D'autre part, ces difficultés sont liées non seulement à un manque d'apports extérieurs, mais aussi et surtout à une érosion linguistique au sein même de cette communauté ethnolinguistique : le taux d'assimilation, en fait d'anglicisation, est élevé, et ceux qui conservent le français semblent l'utiliser de moins en moins dans les diverses facettes de la vie quotidienne. En dehors des deux «châteaux forts» que constituent le Nord-Est et l'Est, les taux d'assimilation des autres régions apparentent la collectivité aux francophones des provinces de l'Ouest qui sont en processus accéléré de disparition. Certains comportements, comme l'exogamie et la mobilité, augmentent le processus d'assimilation. Globalement, l'Ontario semble participer à ce modèle d'évolution et d'homogénéisation linguistique du Canada : le Québec devient de plus en plus français alors que le reste du Canada devient de plus en plus anglais (Breton *et al.*, 1981; Cardinal, Lapointe, Thériault, 1990a; Bernard, 1990b).
- Cette minorisation de la communauté est amplifiée par l'accroissement général de la population ontarienne, en particulier par l'augmentation considérable des «allophones», ces «nouvelles minorités». La croissance numérique des «nouvelles minorités» constitue d'ailleurs une réalité démographique (et politique) avec laquelle il faut composer. L'Ontario est un territoire de moins en moins biculturel et de plus en plus multiculturel.
- Pendant longtemps, l'infériorité socio-économique des Canadiens-Français en général, y compris ceux de l'Ontario, a été présentée comme une caractéristique de cette collectivité et de son homogénéité. Cette inégalité, surtout économique, a joué au XIXe siècle et pendant la plus grande partie du XXe, un rôle important dans l'expression des rapports entre francophones et anglophones et a fortement

contribué à la coalisation des francophones (Breton *et al.*, 1981). Or, l'écart à ce niveau s'est considérablement atténué au cours des dernières années. Même s'ils gardent encore, dans l'emploi par exemple, certaines de leurs caractéristiques antérieures (par exemple, importance de la foresterie), les Franco-Ontariens paraissent plus largement intégrés à la société ontarienne. Une certaine vision misérabiliste du Canadien-Français, pauvre et exploité, ne correspond plus à la réalité contemporaine. À l'opposé, certaines données sont à l'effet que les Franco-Ontariens auraient non seulement réduit les écarts, mais qu'ils en auraient créé de nouveaux dans certains domaines, cette fois à leur avantage, dépassant le groupe de langue maternelle anglaise! La communauté franco-ontarienne n'est pas la communauté la plus défavorisée en Ontario. Outre les peuples autochtones, qui ont de tout temps été plus défavorisés mais qu'on avait peut-être tendance à oublier, certaines des «nouvelles minorités» sont beaucoup plus défavorisées. La communauté franco-ontarienne est donc maintenant appelée à s'affirmer par la différence culturelle, linguistique et, s'il y a toujours lieu, politique, plutôt que par la revendication socio-économique.

- La communauté franco-ontarienne est donc beaucoup moins homogène qu'auparavant. La cohésion interne est probablement plus difficile, non seulement à cause de la dispersion accrue de ses membres, mais aussi parce que les différences au sein même de la communauté se sont accrues, que ce soit en matière d'emploi, de revenu, de scolarité. La vie quotidienne d'un Franco-Ontarien peut donc être très différente selon la position sociale occupée, ou la région habitée, et cette situation représente de nouveaux défis pour la communalisation et la coalisation de cette communauté.

- C'est donc en matière de langue et de culture que les données statistiques indiquent qu'il y a problème prioritaire. L'anglais possède une valeur économique (au travail et dans les services) et une valeur culturelle (à travers les media électroniques et les loisirs de masse). Sa force est considérable. Les francophones de l'Ontario semblent contraints à devenir bilingues au fur et à mesure qu'ils vieillissent, plusieurs faisant alors la transition définitive vers l'assimilation anglaise. Les données sur les comportements socioculturels (encadré 2.1) semblent indiquer que ce n'est pas seulement la langue qui est en danger, mais aussi la culture puisque plusieurs échanges culturels ne se font plus en français.

Or, l'alphabetisation des adultes est au cœur de la langue et de la culture. Ce profil sociodémographique révèle la nécessité *et* la difficulté de l'alphabetisation des adultes. L'alphabetisation des adultes est nécessaire parce que, les statistiques le confirment à nouveau, le niveau de scolarité des Franco-Ontariens demeure très faible et qu'en matière d'éducation les écarts semblent s'atténuer beaucoup moins rapidement que pour d'autres indices socio-économiques. De plus, l'importance du phénomène de bilinguisme, la réduction de l'espace d'utilisation du français

ainsi que le taux élevé d'assimilation laissent présager un problème sérieux de maîtrise de la langue et de la culture maternelles. Par ailleurs, l'alphabétisation des adultes se déroule précisément à l'âge adulte, c'est-à-dire à une période stratégique et décisive pour le maintien de l'identité française, comme le démontrent les statistiques : c'est précisément à l'âge adulte que s'opèrent les choix linguistiques définitifs, pour les adultes eux-mêmes et pour leurs enfants.

Ce profil sociodémographique indique que l'alphabétisation des adultes peut être un maillon important d'une stratégie globale de type socio-éducatif et socioculturel, visant la «réduction du taux d'assimilation linguistique» (Churchill *et al.*, 1985 : 46) et, surtout, le développement, la mise à jour, la «dynamisation» de la langue et de la culture françaises en Ontario.

\* \* \*

---

### **3. *La communauté franco-ontarienne : le problème d'identité***

---

#### ***À la recherche d'une identité franco-ontarienne***

«À la recherche d'une identité franco-ontarienne» est le titre révélateur d'une série de trois volumes publiés il y a déjà quelques années<sup>14</sup> et qui exprime bien le problème identitaire de l'Ontario français.

Nous avons mentionné, dans le premier chapitre sur la problématique, que l'origine ethnique et même l'utilisation d'une langue commune ne suffisent pas pour former un groupe ethnique. Ainsi, plusieurs Ontariens d'origine française sont devenus, par anglicisation et assimilation, des Anglo-Canadiens. À l'opposé, il y a des «francophones», de naissance ou d'origine, qui continuent à s'identifier à la communauté française même s'ils parlent peu ou ne parlent plus le français. Et les données sur l'Ontario ont révélé qu'un nombre imposant d'anglophones sont maintenant bilingues : ceux-ci parlent donc le français sans appartenir pour autant à la communauté française. «On ne naît pas ethnique», affirmait Juteau-Lee (1983 : 45). Le groupe ethnique est un fait social et non un donné biologique. Bien sûr, cette identité s'acquiert souvent en bas âge, dans le milieu familial. Mais elle se confirme et se redéfinit ou, au contraire, s'estompe et disparaît tout au cours de la vie, dans les échanges spontanés de la vie quotidienne mais aussi par des interactions au sein d'institutions socio-éducatives ou autres.



Cette question de l'identité collective est primordiale, et nous verrons quel rôle elle pourrait jouer dans une alphabétisation d'affirmation communautaire. Le salut d'une collectivité dépend toujours de la vision claire de son identité. Si celle-ci s'obscurcit, devient confuse, le sentiment d'appartenance subjective s'affaiblira, sera dérouté. Il existe certainement un rapport d'interaction entre la force du sentiment subjectif d'appartenance et la netteté de la perception identitaire. En fait, le sentiment d'appartenance lui-même ne nous renseigne pas sur la nature de l'identité. Il est un facteur de l'ethnicité, il est une confirmation de l'existence concrète de telle ou telle ethnie, il permet de reconnaître quelles sont les personnes qui en font partie, mais il ne nous informe pas sur le contenu de l'identité.

Cela est si vrai que les membres d'une même collectivité ethnique, s'identifiant très fortement à leur groupe (ou avec une intensité différente) pourront ne pas avoir la même perception de leur identité collective. C'est que le contenu de cette identité est complexe et qu'il change, évolue et se transforme. Il faut donc distinguer le sentiment identitaire et la nature de l'identité. Il faut les distinguer d'autant plus que le sentiment de l'identité correspond généralement à une perception globale, indistincte, synthétique. L'individu n'analyse pas les éléments de sa perception et il n'a d'ordinaire qu'une conscience vague de la nature et du contenu de son identité ethnique. La perception de l'identité ethnique a nécessairement un caractère synthétique car l'identité, par définition, exprime le tout d'une collectivité : son âme, son histoire, sa personnalité, sa différence.

La complexité des composantes de l'ethnicité est telle qu'aucun mot, aucun des noms qu'un peuple peut se donner (qui par eux-mêmes ne veulent souvent rien dire ou dont on ne connaît pas l'origine : que signifient «Canada», «Québec», «Ontario»?), ne peut réellement la contenir tout entière. Les noms symboliques cependant peuvent acquérir une densité historique, une charge émotive leur permettant d'exprimer infiniment de choses. Les mots «France», «Angleterre», «Italie» possèdent une résonance très profonde.

Comme nous le disions, dans certaines conditions de crise, les contenus de cette perception identitaire globale peuvent varier, soit d'une époque à l'autre, soit d'un individu à l'autre. Et les noms nouveaux qui apparaissent ou les termes qu'on choisit pour se définir peuvent trahir la nature des déplacements du sens identitaire et révéler quel élément, au sein de la synthèse perceptuelle, tend à primer, à un moment donné, et à se subordonner tous les autres.

Pour nous y reconnaître dans cette question d'identité collective, dont cette fin de chapitre traitera, nous proposons, en fonction du cas qui nous occupe et sans vouloir aucunement nous lancer dans une théorie ambitieuse, deux plans de réalité dont les recoupements permettraient de rendre compte de la gamme des «choix» identitaires possibles pour une collectivité minoritaire.

Le premier plan est celui des *niveaux* d'identité collective. À cet égard, il y aurait lieu de distinguer trois types de perception identitaire. À un premier niveau — l'ordre des niveaux n'impliquant ici aucun jugement de valeur — se place l'*identité communautaire*, au sens strict. Dans ce cas, l'identité et la communauté coïncident, les individus se percevant d'abord ou même exclusivement comme membres de cette communauté. À un deuxième niveau intervient l'*identité minoritaire*. Ici un élément extérieur s'introduit dans la perception : on se définit, d'une manière ou d'une autre, par rapport à la majorité. On peut se reconnaître une double identité, se définir essentiellement en tant que bilingue. On peut vivre ce dédoublement d'identité heureusement ou malheureusement, consciemment ou d'une manière aliénée. À un troisième niveau, l'*identité nationale* peut constituer, dans certains contextes, une «option» réelle, une possibilité. Dans ce dernier cas, l'identité communautaire ou minoritaire se trouve inscrite, sans s'abolir, dans une autre identité plus grande qui embrasse la première, les membres de la collectivité restreinte se percevant aussi partie intégrante d'une nation plus vaste.

Le deuxième plan est celui des contenus de l'identité collective, de sa *substance* interne. Ici nous retrouvons les éléments objectifs de l'ethnicité. Ils se fondent tous dans l'identité mais pas toujours, pour chacun, de la même manière. Essentiellement, tous ces éléments peuvent être regroupés autour de deux composantes majeures de l'ethnicité, qui constituent les deux pôles entre lesquels semble toujours osciller la perception de l'identité ethnique : l'*origine* et le *pays* (ou territoire).

Un groupe ethnique se définit d'abord, et par définition, par ses origines ethniques : le pays d'origine, les ancêtres, la langue, la culture, la religion, la «race», etc. La fidélité aux origines est l'un des grands ressorts du processus identitaire, mais les gens s'attachent aussi très fortement au pays, à la terre qui leur a imprimé une marque distinctive. Sur ce territoire, une histoire s'est déroulée. Des peines ont été consenties, un labeur a eu lieu. Très souvent, c'est le nom géographique du pays qui sert à désigner les habitants et à modeler leur identité : Canadiens, Brésiliens, Australiens... Certains, dans un même peuple, peuvent accorder plus d'importance à l'origine ou à l'un des éléments originels, d'autres, au territoire, à la province où ils résident. Il peut en résulter des déchirements, des conflits d'identité.

Comme on le voit, le processus d'identification subjective n'est pas exclusivement subjectif, il est aussi le résultat d'un ensemble de facteurs objectifs (histoire, contexte social, économique, etc.), lesquels évoluent et se transforment. Ainsi, en cette fin de siècle, on ne se «sent» pas Franco-Ontarien comme on pouvait l'éprouver au début du siècle, en plein cœur, par exemple, de la crise du Règlement XVII. L'identité subjective des Franco-Ontariens évolue parce qu'elle est le résultat d'une combinaison mouvante entre, d'une part, la dynamique commune

à l'ensemble de l'environnement de la population ontarienne et la dynamique spécifique et interne à la communauté ethnolinguistique française, d'autre part.

Les deux plans de l'identité collective définis plus haut, appliqués à la collectivité franco-ontarienne, nous donnent la figure 2.6 des «positions» identitaires réelles ou possibles pour ce groupe.

L'esquisse présentée dans ce tableau, que les prochaines pages expliciteront, représente un effort de conceptualisation; d'autres choix sont évidemment possibles. Certaines des identités renvoient plutôt à l'expérience historique passée des Franco-Ontariens, d'autres reflètent probablement plus certaines réalités que le portrait sociodémographique a révélées, d'autres enfin ont un caractère plus virtuel qu'actuel. Les catégories, pas plus que les identités, ne sont, comme on le verra, exclusives. Mais, en dépit de leur diversité, plusieurs de ces identités possibles s'apparentent. Une communauté ethnique (surtout lorsqu'elle est peu nombreuse et minoritaire) ne peut se fragmenter en une multitude de choix identitaires parce qu'alors le groupe ethnique comme tel cesse d'exister. Une communauté ethnique, pour subsister comme communauté, a besoin de se définir, de se percevoir, de se présenter d'une façon relativement commune, homogène. La communauté franco-ontarienne est actuellement à un carrefour. Différents choix sont possibles, mais tous n'assurent pas le maintien à long terme du groupe. Ce sont ces trajets possibles que nous explorerons, trajets et directions auxquels le mouvement d'alphabétisation ne saurait être indifférent.

FIGURE 2.6

### L'identité de la communauté française d'Ontario

Identité communautaire	—		Canadiens-Français de l'Ontario Franco-Ontariens Ontariens
Identité minoritaire	—		Ontariens (francophones) bilingues Ontariens bilingues
Identité nationale	—		Canadiens-Ontariens de langue française Francophones d'Amérique

### 3.1 L'IDENTITÉ COMMUNAUTAIRE

---

Ce qui caractérise l'identité communautaire, c'est que les éléments fondamentaux de cette identité sont définis principalement à l'intérieur du groupe ou de la communauté ethnique. Sans nier totalement la réalité extérieure au groupe, ce sont principalement les caractéristiques internes qui contribuent à définir l'identité de chacun. L'attachement au « coin de pays » joue un grand rôle dans le développement de l'identité communautaire. Le groupe ethnique ressent fortement son appartenance à une région et cette dernière peut devenir une composante de l'identité collective. Ce phénomène, dans un pays comme le Canada, renforce et divise tout à la fois un même groupe ethnique.

#### 3.1.1 « Canadiens-Français de l'Ontario »

*Oui, nos aïeux sont venus de la France;  
Et quand, vaincus, ils changèrent de roi,  
On leur jura, gardons-en souvenir,  
De respecter leur langage et leur foi!  
O Dieu de Jeanne d'Arc, protecteur de la France,  
Sauvez le Canada  
(Aux petits Ontariens, La Bonne chanson)*

Cette chanson patriotique exprime bien l'identité communautaire profonde et originelle des Canadiens-Français de l'Ontario. Paysans venus de France, Français du Canada, les premiers colons ont transporté en Amérique leur langue, leurs croyances, leurs traditions et leurs cultures. Ils se sont regroupés dans une multitude de petites communautés de vie, les paroisses, et ils se caractérisent très tôt par leur très grande cohésion interne. La communauté canadienne-française est, jusqu'à tout récemment en effet, presque exclusivement composée des descendants des colons français qui se sont installés en Acadie et sur les rives du Saint-Laurent au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Cette collectivité est une des plus homogènes du monde industrialisé : elle s'est essentiellement développée par l'endogamie stricte, profitant d'un taux phénoménal de fécondité qu'on a appelé « la revanche des berceaux » :

*Entre 1760 et 1960, la population mondiale s'est multipliée par trois, celle de souche européenne par cinq et celle de souche française au Canada par quatre-vingts et ce, malgré un faible apport de l'immigration et une forme d'émigration vers les États-Unis (Linteau et al., 1989 : 25).*

Fondée largement sur l'agro-foresterie, cette société est autarcique, les principales fonctions économique, politique, civile étant assurées à l'intérieur de l'unité familiale et paroissiale. Dans cette communauté, la place de l'État est limitée; c'est plutôt l'Église qui détient l'autorité sociale, culturelle et politique. Cette institution paroissiale a d'ailleurs souvent été appelée la «cellule-mère» de la société canadienne-française (Rioux et Martin, 1971 :15). Un lien organique unit la famille à la paroisse, qui représente en fait un ensemble de familles vivant sur un même territoire. Gaffield (1987) a noté l'importance de l'immigration canadienne-française, par familles, dans l'Est de l'Ontario comme d'ailleurs en Nouvelle-Angleterre à la même époque (pp. 41-44 et 202). Parfois, c'était même un ensemble de familles provenant d'un même village du Québec qui s'établissaient dans un même temps et dans un même lieu à l'extérieur de la province. De tels comportements accroissaient d'autant plus la cohésion familiale-paroissiale. Aussi, n'est-il pas surprenant de voir surgir, par exemple, au sein de la communauté catholique-canadienne-française de l'Ontario, une opposition au «système d'éducation fondé sur le principe révolutionnaire de l'appartenance des enfants à l'État», comme l'écrivait le père M.-A. Marion (1920 : 31).

Cette communauté canadienne-française comporte une hiérarchisation sociale. C'est d'ailleurs beaucoup par le niveau de langage (le «bon parler français»), ostracisant par le fait même le parler «populaire», que les élites instruites et cultivées se démarquent du peuple. La «communauté» compte des notables, d'abord le curé, puis le médecin, le notaire et les marchands. Elle compte aussi quelques artisans, peu nombreux toutefois parce que l'unité familiale est largement en mesure de subvenir à ses propres besoins en produisant vêtements, nourriture, meubles et maison et même plusieurs outils et ustensiles domestiques. À la base enfin, se retrouve l'immense majorité de la population, composée de paysans ou, dans les villes, de journaliers. En dépit de ces distinctions sociales, notent des historiens, «les clivages sociaux sont tempérés par une tradition d'égalitarisme qui remonte à l'époque du premier défrichement de rangs» (Linteau *et al.*, 1979 : 181). Et ceci renforce d'autant la cohésion interne du groupe.

Cette communauté ne vit pourtant pas hors de l'Amérique du Nord britannique. Les rapports de dépendance économique et politique existent, mais la stratégie dominante de la communauté est précisément l'isolement et la solidarité endogène du groupe.

Le lieu de vie naturel de la communauté canadienne-française, c'est le Bas-Canada qui devient la province de Québec, mais la structuration en paroisses permet facilement l'implantation de communautés analogues dans les campagnes ou même dans les villes à l'extérieur du Québec. Au tournant du siècle, il y a presque autant de Canadiens-Français hors du Québec qu'à l'intérieur du Québec (*id.* : 44). Mais, pourtant, les conditions très différentes à l'extérieur du Québec



# AUX PETITES

# ONTARIENS

- Affectueusement dédié à nos chers Compatriotes de l'Ontario -

PAROLES DE J.B.H.O.M.I.

MUSIQUE DE J.A.G.

Solo. Cantabile

Pe-tits en-fants, nous con-nais-sons l'his-toi-re Et nous sa-  
*cresc.*  
 vons qu'aux bords du Saint-Lau-rent, Près de la croix et tout cou-vert de  
*avec élan* *rall.* *a tempo*  
 gloi-re, Jac-ques Car-tier plan-ta le dra-peau blanc! Oui, le dra-  
*ben marcato* *poco rall.* *animato*  
 peau du roy-au-me de Fran-ce Près de la croix s'é-le-va glo-ri-eux! Oui, le pre-  
*raestoso*  
 mier, il gui-da la vail-lan-ce Et con-ser-va la foi de nos aî-eux!

2

3

Petits enfants, dans les bras de nos mères,  
 On nous apprend à regarder les cieus!  
 C'est en français que toutes nos prières  
 A l'éternel allaient porter nos vœux!  
 Oui, le parler du beau pays de France  
 Avec le sang coula dans notre cœur!  
 Oui, le premier, il charma notre enfance  
 Et nous montra le chemin de l'honneur!

Petits enfants, gardons notre langage,  
 A l'opresseur n'obéissons jamais!  
 De nos aïeux, c'est le saint héritage,  
 Nos jeunes cœurs doivent rester français!  
 Oui, nos aïeux sont venus de la France;  
 Et quand, vaincus, ils changèrent de Roi,  
 Un leur jura, gardons-en souvenance,  
 De respecter leur langage et leur foi!

NOTE DE L'AUTEUR. Sous conseillement du Directeur de Chant de grouper les enfants du chœur autour d'une statue de Jeanne d'Arc. Il serait désirable que les couplets soient chantés par trois voix différentes. Ces trois solistes, placés en évidence, porteraient, le premier, un drapeau du Sacré-Cœur, le second, une croix, le troisième une banquette sur laquelle serait inscrite une devise se rapportant à notre langue et à notre histoire.

*Aux petits Ontariens. Ce chant patriotique, publié dans La Bonne chanson, évoque la difficile survivance française des «compatriotes de l'Ontario».*

font que rapidement, chaque communauté et chaque individu acquièrent, suite au contact avec un univers différent et parfois hostile, une identité spécifique. Le Canadien-Français vivant en Ontario devient un Canadien-Français-de-l'Ontario :

*Attaché à sa langue, il sera pourtant forcé d'apprendre l'anglais à l'école, de le parler couramment à l'usine ou dans les centres urbains où le commerce est dirigé par les Anglo-Saxons. On dirait qu'il est obligé de se faire une philosophie différente de celle du paysan québécois jamais attaqué directement dans ses droits linguistiques (Lemieux, 1972 : 25).*

Mais, ici encore, cette expérience historique n'est pas exclusive aux francophones d'Ontario, comme en fait foi ce constat de P. E. Trudeau : «contre une ambiance anglaise, protestante, démocratique, matérialiste, commerciale et plus tard industrielle, notre nationalisme élaborait un système de défense où primaient toutes les forces contraires : la langue française, le catholicisme, l'autoritarisme, l'idéalisme, la vie rurale et plus tard le retour à la terre» (1956 : 12).

Cette identité communautaire est dure, structurée et étanche. Au total, elle varie peu d'une province à l'autre, ni même aux États-Unis, car les variantes et la dissidence ne sont pas tolérées. La communauté se caractérise pourtant par son assurance : elle a prouvé et continue de prouver sa capacité de survivre, de se reproduire, de se multiplier. Elle se sent autonome. Pierre Vadeboncœur (1970 : 47) a bien vu le paradoxe saisissant : ce peuple, bien qu'il fût vaincu, politiquement assujéti, vivait une espèce d'indépendance réelle.

Si, jusqu'à 1960 environ, l'unité en même temps que l'identité canadiennes-françaises demeurent fortes d'une province à l'autre, c'est que la réalité même des frontières provinciales comptait encore peu pour les Canadiens-Français. En réalité, ces derniers se percevaient moins comme une nation, disposant d'un État et d'un territoire déterminé que comme une «communauté de communautés», dont le Québec devait certes demeurer le «foyer», mais qui restait libre, apparemment, de se répandre dans tout le Canada, et même dans toute l'Amérique. Le Canada était leur patrie. Les Canadiens-Français de l'Ontario ne se sentaient pas différents de ceux du Québec parce que ces derniers ne s'identifiaient pas encore principalement à leur province. L'un des courants de l'idéologie canadienne-française du temps — dite «messianiste» — encourageait cette vision ou perception extra-territoriale de notre groupe ethnique et de son développement. Honoré Mercier lui-même proclamait, lors d'un congrès de colonisation, en 1919 :

*«Nous sommes les descendants de ceux que l'on a appelés les grands aventuriers». Est-il étonnant de voir, par atavisme, j'en ai la conviction, nos Canadiens-français chercher à s'étendre dans le Manitoba et*

*les États-Unis? (...) Je suis un peu de l'avis de quelqu'un qui disait un jour : «Le Canadien français catholique se répandant partout entre les frontières du Dominion remplit ici le rôle que la France civilisatrice a rempli en Amérique» (1920 : 41).*

Certains esprits voyaient, dans cette extension progressive des paroisses homogènes canadiennes-françaises vers l'Ouest, une entreprise de reconquête du Canada. Ils imaginaient que c'était tout simplement les limites du Québec qui reculaient, s'étiraient. Dans ce rêve, le Nord-Ontario était vu comme le «pont» à construire, ainsi que l'avait évoqué le curé Antoine Labelle dans l'extrait que nous avons cité précédemment. Lors de ce même Congrès de 1919, un conférencier prophétisait :

*Continuons cette progression et bientôt ce vaste nord nous appartiendra. Le pont sera solide entre la province-mère et la porte de l'Ouest; nous aurons reconquis le sol à force de patience et de persévérance et personne ne pourra plus nous en déposséder. Notre race aura repris sa place à la table de famille; sans bruit et sans orgueil nous nous serons vengés. Ce sera la revanche des berceaux (...)* (ACJC, 1920 : 86).

De telles idées sont sans doute extrémistes, mais elles n'en reflètent pas moins la force du sentiment et de l'identité communautaires à l'époque. La communauté canadienne-française de l'Ontario vivait de ce même sentiment, se sentait appartenir à l'ensemble du Canada français, même si la perception communautaire «locale» tendait sans doute à être la plus forte. Dans une «communauté de communautés», où l'État n'existe presque pas, le sentiment collectif est toujours plus fort à la «base», il part de la base, s'y ressourcement, y puise continuellement ses forces. L'identité canadienne-française en Ontario a donc fleuri naturellement, spontanément, dans chacune des communautés locales. Mais petit à petit l'identité «franco-ontarienne» viendra, moins l'éliminer complètement, que se superposer à elle, et, dans une large mesure, la continuer.

### 3.1.2 «Franco-Ontariens»

Les «petits Canadas», qui ont essaimé dans toutes les provinces du pays et aux États-Unis, finissent par éprouver des difficultés à résister à l'épreuve du temps. Les éléments qui transforment l'Amérique du Nord au XXe siècle atteignent finalement la société canadienne-française. En Ontario, comme nous l'avons vu plus haut, la société ontarienne change, se «modernise». La communauté canadienne-française traditionnelle, hermétique, monolithique, se fissure. Les communautés isolées doivent s'ouvrir aux changements



économiques, aux media de masse, à la société de consommation. L'élite clérico-nationaliste qui définissait l'ethnicité perd une partie de son pouvoir, de son «autorité». L'Église et le faisceau d'organisations socioculturelles qui lui étaient inféodées ne sont plus en mesure d'assumer adéquatement les fonctions antérieures d'animation et d'encadrement culturels. L'identité canadienne-française traditionnelle apparaît soudainement désuète, folklorique. À ces facteurs internes à l'Ontario s'ajoute l'effet provoqué par les changements politiques qui surviennent au Québec : les Québécois francophones s'investissent au niveau de l'État provincial et remettent en cause leur identité «canadienne-française» au profit d'une nouvelle identité, «québécoise».

L'appellation «Franco-Ontarien» est sans doute apparue assez tôt pour désigner ces Canadiens-Français-de-l'Ontario qui vivaient une expérience historique partiellement différente de celle des Canadiens-Français-du-Québec. Mais nous voudrions nous en servir ici pour désigner cette identité nouvelle, quoique demeurant encore dans l'orbite communautaire, qui émerge à partir de la fin des années 1960. Ce Franco-Ontarien nouveau se démarque du Canadien-Français-de-l'Ontario de la période antérieure en ce qu'il rejette ou «relativise» l'identité canadienne-française traditionnelle, cléricale, agriculturiste et autoritariste. Le Franco-Ontarien s'inscrit plutôt dans la modernité. Mais en même temps, il refuse l'acculturation trop grande ou complète à la société anglophone, majoritaire et dominante.

Une nouvelle dynamique dans la perception et la définition de la communauté française d'Ontario apparaît pendant les années 1960. Dans cette quête d'une identité communautaire nouvelle, une année charnière peut être identifiée : 1969. Deux ans auparavant, dans le cadre des *États généraux du Canada-français*, les minorités françaises hors Québec se sont senties mises à l'écart du projet autonomiste des Québécois francophones. En effet, ces États généraux reconnaissent que le Québec «constitue le territoire national et le milieu politique fondamental» (1967b : 42) de la nation canadienne-française et appuient en conséquence une série de propositions réclamant des pouvoirs accrus au Québec. Pour les Canadiens-Français du Québec, le territoire du Québec est celui auquel on s'identifie prioritairement, ce qui exclut les compatriotes de l'extérieur de la province. La rupture entre les «Québécois» et les Canadiens-Français de l'extérieur est manifeste au moment du vote sur le droit à l'autodétermination, appuyé par 98% des délégués québécois mais seulement 35% de la délégation franco-ontarienne. À l'apogée de la Révolution tranquille au Québec, les Canadiens-Français du reste du Canada se sentent exclus : ils deviennent les «Francophones hors Québec», expression qui traduit cette relation contradictoire d'union et d'exclusion par rapport à la province française. En 1968, le gouvernement ontarien reconnaît aux Franco-Ontariens le droit, quoique assorti de

conditions, à l'enseignement en français. En 1969, en changeant de nom, l'ACFO abandonne la priorité trop exclusive donnée à l'éducation et cherche à s'ouvrir à toutes les facettes de la vie communautaire : culture, services sociaux, économie, etc. Un diagnostic grave est alors posé sur la situation de la communauté : c'est la langue et la culture françaises, donc la fibre la plus essentielle du groupe, qui sont menacées. Le rapport du comité Saint-Denis (1969) sur *La vie culturelle des Franco-Ontariens*, tout en reconnaissant que plusieurs Franco-Ontariens sont à «l'étape finale de l'acculturation», constate que les Franco-Ontariens ont changé et propose des voies pour une nouvelle identité culturelle. [Huit ans plus tard, en 1977, un nouveau rapport, au titre révélateur de *Cultiver sa différence*, réaffirme la spécificité nouvelle des Franco-Ontariens; et, ici encore, le diagnostic est percutant : le principal obstacle pour le Franco-Ontarien, c'est la «mentalité minoritaire» qui finit par lui faire «adopter les stéréotypes des autres sur son propre développement culturel» (Savard, 1977 : 16)].

Deux courants se dessinent dans le mouvement qui tente de définir cette identité franco-ontarienne. Le premier courant se fonde sur une dynamique socioculturelle (qui prend elle-même deux visages); le second, sur une dynamique économique.

#### a) *Dynamique socioculturelle*

Dans le champ socioculturel, la nouvelle identité franco-ontarienne doit beaucoup à l'activité sociale et créatrice de deux groupes larges d'agents et d'intervenants, le premier plus globalement «socioculturel», le second, plus spécifiquement culturel. Ces deux groupes, à l'occasion convergents, sont à l'œuvre dans cette nouvelle dynamique culturelle.

- Le premier des deux, à caractère socioculturel, est issu de l'ACFO qui, en 1969, crée un comité culturel et met sur pied une équipe d'animation qui aura pour mission d'œuvrer, sur une base régionale, à l'autodéveloppement de la communauté. On cherche à se dégager du champ de préoccupation traditionnel des Canadiens-Français (éducation et religion). Ce mouvement est influencé par celui de l'«animation sociale» qui s'est manifesté d'abord aux États-Unis auprès des couches urbaines défavorisées et auprès des minorités ethniques, puis au Canada et au Québec, au début des années 1960. L'équipe d'animation de l'ACFO est d'ailleurs financée par le Secrétariat d'État du Canada qui soutient également la Compagnie des Jeunes Canadiens (la CJC, organisme voué à l'animation et regroupant des «volontaires» rémunérés).

L'équipe d'animation de l'ACFO tente, dans les diverses régions, de mobiliser la population face aux nouveaux champs d'intervention de l'Association. La population visée est moins la clientèle traditionnelle de

l'ACFEO (clergé, enseignants, petite bourgeoisie locale) que la population de la «base», jusque-là plutôt marginale ou passive dans les structures communautaires traditionnelles : travailleurs, femmes, étudiants, etc. On tente de favoriser l'émergence de nouveaux «leaders naturels». La présence des jeunes (alors que de plus en plus d'étudiants accèdent aux études secondaires et postsecondaires) se fait sentir. Et, selon la philosophie de l'animation, l'animateur doit aider à la réalisation d'actions, à la mise sur pied de projets tout en sachant se retirer afin de permettre une «prise en charge par le milieu», une «prise de conscience» par les communautés de base. L'action menée par l'équipe régionale d'animation, aidée au besoin par une équipe mobile d'animateurs, se concentre sur des dossiers très divers : mise sur pied d'une coopérative d'alimentation, fondation d'un hebdomadaire régional, création d'un festival de chansons ou d'une «semaine française», organisation d'une randonnée en traîneau, revendications pour des services bilingues, ...

Par-delà ou, plutôt, à travers ces différents chantiers, c'est la vie communautaire et l'identité collective que l'on veut créer ou recréer. Brigitte Bureau a bien décrit la portée de ces actions :

*L'animation a pour but de faire participer les diverses régions de l'Ontario français au développement d'un tissu socio-culturel spécifiquement franco-ontarien (...) Bref, dans chaque région, la personne responsable de l'animation tente de répondre aux besoins respectifs des francophones qui y vivent, et d'amener ceux-là à participer au développement et à la consolidation de l'identité franco-ontarienne dans son ensemble (1989 : 11-12).*

Une telle démarche, qui se démarque de la culture traditionnelle propre au milieu canadien-français de l'Ontario, exige des ruptures avec les idées et les comportements du «passé» et l'apparition de nouveaux partenaires sociaux; aussi est-elle souvent source de tensions, au sein des régions comme à la direction provinciale de l'ACFO, entre les nouveaux définisseurs de l'identité franco-ontarienne et le leadership plus traditionnel de l'Association (*id.* : 11-19). Le conflit se résorbera ou s'atténuera et les animateurs seront transformés en «agents de développement»! Mais ce mouvement laisse des traces et aura joué un rôle important dans la définition de l'identité nouvelle.

L'expression la plus radicale de ce mouvement socioculturel sera probablement le groupe «C'est l'temps» qui convie les Franco-Ontariens à une rupture radicale avec leur passé :

*CEST L'TEMPS ... DE SE PRENDRE EN MAIN... (...)*

*CEST L'TEMPS ... de conserver ou de créer nos propres industries locales basées sur des ressources locales -- par exemple, les scieries à Hearst et la fromagerie à Saint-Albert (...)*

*CEST plus L'TEMPS ... d'être PATIENT!*

*CEST LE TEMPS ... d'arrêter les rénovations qui détruisent nos communautés comme celle de la Basse-Ville (Ottawa), du Moulin-à-Fleur (Sudbury), de la paroisse Sacré-Cœur (Toronto) (...)*

*CEST LE TEMPS ... que les jeunes parlent pour eux-mêmes  
... de dire que nous n'existons pas rien que par «nos écoles».  
Créons nos conseils scolaires homogènes!*

*... d'engager un débat populaire sur nos collèges et universités.*

*CEST LE TEMPS ... d'examiner le rôle de nos institutions dans cette nouvelle lutte collective:*

*– que fait l'ACFO dans tous ces domaines (...)*

*– que font nos professeurs, avocats, juges, maires, échevins, médecins, curés dans cette lutte collective?*

*La liste de nos institutions est impressionnante!*

*CEST LE TEMPS ... d'en faire quelque chose! (...)*

*Il faut devenir les artisans de notre propre avenir.*

*CEST LE TEMPS ... !*

*(C'est l'temps, 1977)*

• Mais c'est peut-être dans la sphère proprement culturelle que s'inscrivent avec le plus de vigueur les transformations profondes au sein de la communauté et que s'élabore un projet d'identité communautaire nouvelle. C'est en particulier par le théâtre (Théâtre du Nouvel-Ontario ou TNO, Théâtre de la Corvée de Vanier, Théâtre de la Vieille 17 (*sic*), Théâtre-Action, etc.), par la poésie (en particulier autour des éditions *Prise de parole*) et par la chanson (le groupe CANO<sup>15</sup>, Robert Paquette, ...) que ce courant s'exprime. Le cœur de ce mouvement culturel, c'est le Nouvel-Ontario (le Nord-Est de la province) et sa capitale en est Sudbury, siège de l'Université bilingue. Mais le mouvement ne se limite pas à cette seule région; les autres régions y participent.

On récuse l'identité et l'idéologie antérieures («patriotarde», écrira-t-on) tout en refusant également l'assimilation et l'anglicisation. Mais ce n'est pas tout le passé que l'on rejette : on veut au contraire connaître l'histoire réelle des

Canadiens-Français de l'Ontario. «Les créations collectives *L'Annonce faite à Vanier* et *La Patente* témoignent d'une volonté enthousiaste de créer un théâtre vivant qui sache parler de la réalité franco-ontarienne aux Franco-Ontariens», pourra-t-on lire, en 1977, dans le Rapport Savard (p.105).

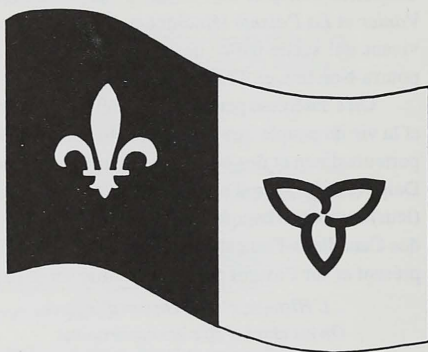
On s'intéresse peu à l'histoire et à la langue des élites : c'est plutôt la langue et la vie du peuple que l'on veut connaître. «L'Histoire, la nôtre (...) est celle des porteurs d'eau et des petites gens plutôt que celle des Grands de ce monde», écrit Dalpé (1981 : 55) qui s'oppose aux élites qui parlent «sans accent pour la santé de (leur) compte en banque» (*id.* : 93). Oui à la survivance française, la grande Cause des Canadiens-Français, mais ce oui se veut différent, dynamique, ouvert sur le présent et sur l'avenir plutôt que replié sur le passé :

*...L'Histoire, c'est à chacun d'la faire,  
On est tanné d'être des minoritaires  
Des temps passés, des temps présents,  
On a le goût de regarder devant!*  
(La Corvée, 1980 : 61)

Un «folkloriste», le père Germain Lemieux (1963, 1968, 1972,...), a d'ailleurs éveillé l'intérêt pour la langue et la culture du terroir, en enregistrant et diffusant des contes populaires. Cette tradition populaire, prenant racine dans la Vieille France, voire remontant au Moyen Age et à l'Antiquité, s'était perpétuée et transmise en marge de la culture catholique-canadienne-française officielle, qui au total l'avait plutôt déconsidérée. Cette tradition orale est alors pourtant encore très vivante en Ontario français qui est demeuré pendant très longtemps imperméable à la culture occidentale moderne. Certains de ces contes populaires que l'on redécouvre sont portés en scène (par exemple, dans la pièce *Ti-jean de mon pays* du TNO).

Dénouant l'élitisme de ... l'élite et son «bon parler français», on essaie de renouer avec l'oralité et la tradition populaire. Il est d'ailleurs révélateur que ce renouveau culturel se manifeste principalement dans des disciplines liées à la parole (théâtre, poésie, chanson). De même qu'on tente d'abolir les frontières entre les arts, on veut abolir celles qui existent entre les créateurs et le public. Le public est souvent appelé à faire partie du spectacle et les créateurs organisent des ateliers de création et d'expression. L'influence du mouvement d'affirmation nationale au Québec, de l'engouement qui s'y développe pour le «joual» et de l'activité culturelle nationaliste qui y fleurit, se fait sentir chez ces artistes ontariens. Mais l'Ontario français n'est pas le Québec : il est désormais une communauté avec son identité spécifique, c'est une identité particulière que l'on veut construire en Ontario français. *Aux Nègres blancs d'Amérique, du Québec, correspondent en Ontario, avec en prime un humour certain, les Nigger-Frogs!*

**La fleur de lys et la fleur de trille.** *Le drapeau franco-ontarien, déployé en 1975, traduit la double appartenance de la communauté : vert (couleur officielle de la province) et blanc (couleur de la francophonie). «La fleur de lis traduit notre appartenance à la francophonie mondiale, mais la fleur de trille nous identifie en même temps comme Ontariens à part entière» (ACFO).*

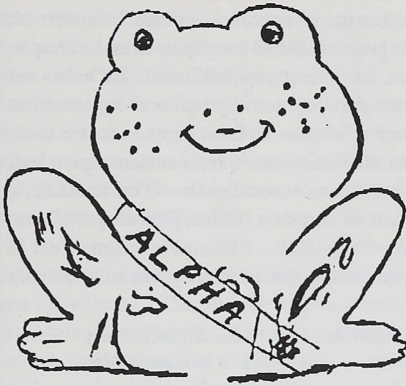


*Nous qui avons la terre d'icitte dans le ventre  
La langue de l'autre est toujours à l'oreille  
et la nôtre sur une corde à linge entre deux bières (...)  
Nous sommes les Nigger-Frogs de l'Ontario.  
(Dalpé, 1981 : 72)*

Progressivement, une symbolique propre à l'Ontario français se développe. Et la grenouille franco-ontarienne en est ! On la retrouve présente dans le bien-nommé «Festival sur l'étang». (La grenouille sera aussi l'emblème du groupe d'alphabétisation d'Elliot Lake). À la fleur de lys canadienne-française, on croit bon de juxtaposer la fleur de trille, le «trillium», symbole floral officiel de l'Ontario.

Le «icitte» revient dans bien des textes et sur bien des lèvres. Il illustre cette volonté farouche de créer une culture qui corresponde à la communauté, qui s'incarne dans les particularités des régions — et on s'oppose également ici à l'universalité presque désincarnée de la culture catholique-canadienne-française antérieure qui s'était largement confinée à la consommation, par une élite, de produits culturels d'ailleurs, préalablement approuvés toutefois par la censure locale. La culture nouvelle et l'identité nouvelle veulent au contraire s'enraciner dans le milieu et refléter tant les questions culturelles que sociales :

*Par le biais de cette petite histoire, bien souvent inconnue des citoyens de la région, sont examinés les problèmes de la situation présente : l'assimilation, l'ignorance du passé, la perte d'une conscience collective, ou la marginalisation des communautés par la concentration*



ALPHA RIVE-NORD

**La grenouille et les Franco-Ontariens.** Les Franco-Ontariens ont souvent été surnommés grenouilles («frogs») par les anglophones. La grenouille est l'emblème du groupe Alpha Rive-Nord d'Elliot Lake.

urbaine. L'interprétation de la situation franco-ontarienne ne se résume pas à la question linguistique. C'est ainsi, par exemple, que les petites choses de la vie régionale, mode de vie de bien des Franco-Ontariens, sont la cible d'une critique féroce (Savard et al., 1977 : 106).

Les initiateurs de cette révolution culturelle auront l'impression, non pas tant de distraire leur public, que de toucher, par leurs productions culturelles, la fibre même de la culture des Canadiens-Français de l'Ontario, de la renforcer et la re-tisser au besoin :

*Le spectacle n'est pas mort, madame. Il ne fait que commencer. Et la Festivité demeurera notre plus sûr port d'ancrage, qui est promotion de nous et pour nous. Ce d'ailleurs à quoi s'essaient les dix et mille troupes et centres communautaires et d'animation, qui ponctuent l'Ontario d'une flotte française pour longtemps encore en vigie ici. Nous aimons nos chantres, et chansonniers, poètes et artisans, parce que précisément ils sont nos chantres, et nos poètes et nos artistes. Et ce sont encore ceux qui, au-delà du scolaire et de l'animation officielle, perpétuent notre présence française en Ontario. Au chômeur est compté beaucoup de loisir. Le Canadien français a toujours été sporadiquement chômeur, temps de ses rêves et rancunes. Le loisir se peuple du Rêve. Nos artistes en articulent l'imaginaire, ravitaillement et rythme de nos vaisseaux. Et c'est ainsi madame que votre fille est enceinte (Dorais, 1984 : 76).*

Cette identité se veut communautaire, spécifique au groupe franco-ontarien. Pourtant, s'il faut le préciser, on ne refuse pas les apports extérieurs, la modernité, dans la mesure où ils sont intégrés. Le premier CANO (musique) en est l'exemple, qui n'est pas une troupe de folklore, mais un group folk rock! Le «son» est contemporain. Les pièces de «théâtre» épousent souvent la forme des comédies musicales américaines. Tout en étant d'«icitte», le contenu et la forme de la culture, tout comme la réalité et l'identité franco-ontariennes au demeurant, sont ouverts aux influences québécoise, américaine et occidentale. C'est le cas de la musique et du théâtre, c'est aussi le cas de la poésie (Dalpé, Desbiens, Dallaire, etc.) et des arts plastiques (Savard *et al.*, 1977). Mais, ultimement, c'est la communauté franco-ontarienne contemporaine que ce mouvement culturel tente d'exprimer :

*Il y a une collectivité franco-ontarienne. Elle a ses territoires, son langage, ses mœurs. Elle est différente, elle le sent. Il lui manque bien sûr une définition politique mais il lui manque surtout l'expression de nos qualités propres (Bélanger, 1978 : 123).*

### **b) Dynamique socio-économique**

Nous nous référons ici à la «socio-économie», c'est-à-dire à des domaines reliés à l'économie et au travail. Une dynamique émerge également de ce domaine, qui contribue à la définition de l'identité franco-ontarienne nouvelle.

La société canadienne-française traditionnelle demeurerait plutôt marginale par rapport à la réalité de l'économie. Le travail servait à assurer la survie matérielle plutôt qu'à accumuler du capital. Les gains financiers trop considérables n'étaient pas nécessairement bien vus. L'acquisition de la fortune et la mobilité sociale n'étaient pas très valorisées, comme en faisait foi le dicton maintes fois répété, «Quand on est né pour un p'tit pain»... Était-ce principalement dû à la mentalité de l'élite (comme semble le proposer F. Ouellette, 1986)? Ou cette réserve était-elle plutôt ou aussi l'effet de l'infériorité économique des Canadiens-Français et de l'oppression nationale qu'ils subissaient (Ryerson, 1972)? Ou encore est-ce leur implantation régionale qui serait principalement à l'origine de cette infériorité (comme l'affirmait A. Raynauld, voir Harvey, 1971)? Voilà autant de facteurs qui ont bien pu se conjuguer entre eux. Quoi qu'il en soit, les Canadiens-Français vivent pendant longtemps en marge du développement économique; on les retrouve en agriculture, dans la foresterie, dans les mines et dans l'industrie. L'agriculture, autosuffisante et autarcique, et pratiquée sur une base principalement familiale, est fortement encadrée, comme la famille au demeurant, par l'Église. Quand ils travaillent dans les bois, les Canadiens-Français ont tendance à se regrouper ensemble même si les patrons sont anglais



et même (surtout) s'ils côtoient d'autres nationalités comme le rapporte, entre autres, Benjamin Sulte (1899), qui évoque les conflits ethniques de l'Outaouais avec les Irlandais catholiques orangistes (*sic*). Enfin, dans l'industrie et dans les mines, les Canadiens-Français sont le plus souvent des manœuvres dans des entreprises qui fonctionnent en anglais, mais ici encore, ils ont tendance à se regrouper (par exemple à Cornwall, à Welland et à Windsor) et les échanges verbaux requis pour ce type d'emploi sont limités. Enfin, tel que mentionné plus haut, l'infériorité économique des Canadiens-Français contribue à leur cohésion comme groupe ethnique.

L'essor économique du Canada pendant et après la deuxième guerre mondiale modifie sensiblement la situation économique. En milieu rural, mais aussi dans les villes, les Canadiens-Français s'intègrent beaucoup plus à l'économie dominante en expansion. Cet essor et cette transformation économiques, où l'anglais prédomine, font partie du processus de changement affectant l'identité canadienne-française. Dans un premier temps, le «retard» des Canadiens-Français quoique s'atténuant, persiste, mais ceux-ci améliorent sensiblement leur niveau de vie. Même en milieu rural, dans l'Est et le Sud-Ouest à tout le moins, les cultivateurs qui sont parvenus à se maintenir sur leurs terres deviennent prospères. Aussi leur intervention comme groupe ethnique dans la sphère économique paraît-elle d'autant plus difficile. Deux auteurs écrivent au terme d'une enquête à ce sujet :

*Les résultats indiquent un niveau de satisfaction relativement élevé (...). Ce résultat laisse présupposer que la motivation des Franco-Ontariens à agir dans le secteur économique est faible. En effet, pourquoi une collectivité prendrait-elle le risque d'agir dans le secteur qu'elle trouve relativement satisfaisant? On peut donc affirmer que si une action était entreprise dans le secteur économique elle devra l'être avec précaution car ce secteur n'est pas une source d'insatisfaction chez la population en général (Allaire et Toulouse, 1973 : 182).*

Antérieurement, l'économie, dans les campagnes du moins, était plus liée à la réalité ethnique. Dans cette période nouvelle, ce rapport de l'ethnie à l'économie allait-il s'effacer? Les Franco-Ontariens allaient-ils s'intégrer totalement dans cette économie moderne régie par l'anglais, l'économie devenant alors une sphère marginale ou étrangère à leur appartenance ethnique? Pas complètement. Quoique fortement ébranlée, la solidarité économique des francophones renaîtra d'une nouvelle façon. Les élites en verront la nécessité. Raymond Breton a déjà relevé l'importance du secteur économique dans la construction de l'identité minoritaire en remarquant que «les institutions économiques sont parmi celles dont le potentiel d'intégration à la communauté

(ethnolinguistique) est le plus élevé» (1985 : 10). Les possibilités de jonction entre l'identité ethnique et le travail sont assurément plus élevées en milieu de forte densité française, mais une affirmation économique plus grande des Canadiens-Français supposait avant tout un changement d'attitude par rapport à ce secteur. En fait, l'intérêt de la communauté franco-ontarienne se manifeste très tôt dans ce domaine pendant cette phase du renouveau franco-ontarien. Déjà, la nouvelle ACFO, en 1971, désire accomplir «dans le domaine économique ce qu'a fait le rapport Saint-Denis dans celui de la culture» (Bureau, 1989 : 69). La FFHQ veut également promouvoir une prise en compte de cette réalité par les minorités françaises (1981b, 1982a).

En Ontario, la communauté canadienne-française compte déjà des commerçants et des industriels prospères. Mais, à partir des années 1970, apparaît un nouvel «entrepreneurship» franco-ontarien dont la voie a été tracée par des pionniers comme Robert Campeau et Paul Desmarais qui ont connu une «fortune» spectaculaire au Canada. Sheila McLeod Arnopoulos (1982) a bien décrit cette montée de l'entrepreneurship franco-ontarien dans le Nord-Est de l'Ontario : ces gens d'affaires pensaient que les Canadiens-Français n'étaient pas condamnés à être au bas de la pyramide économique, qu'ils pouvaient devenir des agents économiques importants sans renier leur langue, mais au contraire agir au moins partiellement en français et s'affirmer comme Franco-Ontariens. On assiste donc à un virage par rapport à la période antérieure et, incidemment comme dans le Québec francophone<sup>16</sup>, les gens d'affaires sont désormais considérés comme des modèles, contribuant à la définition de l'identité collective :

*Les références ne manquent pas pour appuyer cette nouvelle lecture «positive» du potentiel entrepreneurial. Le modèle beauceron, les nouvelles figures de l'entrepreneur québécois sont sur toutes les lèvres... dans tous les colloques; ils deviennent les éléments fondateurs du nouvel ethos économique. Déjà (...) S. M. Arnopoulos (...) avait érigé les Desmarais et Campeau, ces entrepreneurs du Nord de l'Ontario francophone, en prototypes hors Québec de la nouvelle assurance entrepreneuriale francophone. Cette image marquera toute la décennie et fera dire à Michel Vastel, en conclusion du colloque Les voies de l'avenir franco-ontarien (ACFO, 1988), que les Franco-Ontariens doivent devenir des «juifs d'Ontario» (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1990a : 50).*

Ce type d'entrepreneurship, caractérisé par l'individualisme et appelé «épiphanie entrepreneuriale» par certains sociologues (*id.* : 48), ne représente toutefois pas le seul modèle d'intervention franco-ontarienne dans le domaine économique. D'autres modèles, plus communautaires, ont aussi contribué à

façonner l'identité franco-ontarienne et constituent une voie valable pour l'avenir. La modernisation du mouvement des Caisses populaires Desjardins (mouvement également issu du Québec et qui y demeure rattaché) en est probablement l'exemple le plus spectaculaire. Petites unités, souvent situées dans un sous-sol d'église, les caisses populaires, coopératives financières, se modernisent :

*De 1972 à 1974, la Fédération des caisses populaires connaît une période de gloire sans précédent : presque toutes les caisses populaires de l'Ontario se joignent à la Fédération, faisant d'elle la seule institution francophone d'épargne et de crédit en Ontario. La Fédération compte alors 81 caisses et 215 millions en actifs (Bureau, 1989 : 72).*

D'autres types de coopératives (ex. : en consommation, voire dans le domaine artistique — le groupe CANO était une coopérative) voient également le jour et profitent des ressources du Conseil de la coopération de l'Ontario. La présence plus active des femmes sur le marché du travail se fait sentir et des regroupements comme l'Association des fermières de l'Ontario et «La femme et la gestion de la ferme» sont intéressants en ce qu'ils lient la question ethnique à la réalité économique tout en s'ouvrant sur une perspective féministe bien différente de celle où, dans la période «canadienne-française» antérieure, les femmes étaient confinées.

Un des événements qui, dans la sphère socio-économique, a le plus symbolisé cette rupture avec le passé a probablement été la publication par l'ACFO en 1985 du fascicule *Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur le monde du travail franco-ontarien*. Par son contenu (et même par son iconographie), ce document confirmait l'apparition de nouvelles catégories sociales jusque-là négligées dans la société canadienne-française : les femmes, les travailleurs et les analphabètes. Pour la première fois peut-être, on s'attaque au mythe du «Canadien-Français-essentiellement-rural-de-l'Ontario». Ce document confirme aussi que la communauté franco-ontarienne est en mesure de faire une analyse articulée de sa situation et de proposer ses propres stratégies de développement socio-économique. Dans le document, on démontre la nécessité de stratégies de développement collectif pour contrer les politiques gouvernementales et le jeu des forces économiques de l'Ontario qui favorisent le développement du Centre et du Sud, marginalisant encore plus les communautés françaises des régions périphériques et entraînant un exode des francophones vers les centres urbains massivement anglophones.

Pendant cette période, des regroupements et des mobilisations se réalisent également parmi les travailleurs franco-ontariens et ceux-ci apparaissent de plus en plus comme des acteurs (qu'il ne faut plus négliger) dans la collectivité française de l'Ontario. Ainsi, l'Union des cultivateurs franco-ontariens (UCFO),

qui regroupe des personnes qui sont à la fois travailleurs et propriétaires des moyens de production, est présente et active dans le vaste processus de modernisation de l'agriculture alors que les «cultivateurs» se transforment de plus en plus en dirigeants de petites entreprises.

Au plan syndical, des mobilisations ont une incidence ethnique et s'inscrivent à l'encontre de l'image du «bon ouvrier» docile véhiculée par l'idéologie canadienne-française antérieure. Ainsi, à Sudbury, un conflit d'une durée d'une vingtaine d'années opposera le syndicat local de l'INCO et de la Falconbridge à l'union «internationale» anglophone et américaine à laquelle les ouvriers miniers sont affiliés (McLeod Arnopoulos, 1982). Un autre conflit communautaire où les travailleurs francophones vont s'affirmer est celui de la grève contre l'Amoco Fabrics à Hawkesbury en 1980, conflit qui comportera une dimension ethnique et qui scandalisera une certaine élite canadienne-française bien-pensante (Andrew *et al.*, 1986). Ici encore, dans ce conflit violent, émergent des Franco-Ontariens plus conscientisés, qui refusent la soumission de l'époque et des générations antérieures :

*Et dans la mémoire du trottoir,  
en face du St. Lawrence Textile,  
Y a la vie des belles anges du Weaving Room,  
les princesses du jeans et du t-shirts.*

*Et dans les craks,  
Y a des mots et des cœurs,  
comme des vitres cassées,  
comme des rideaux fermés,  
comme des feuilles mortes sur une auto rouillée.*

*Et sous la poussière,  
Y a des mots et des cœurs, qui se souviennent à peine  
leurs rêves secrets, leurs rêves d'antan,  
les folies de leur seize ans.*

(Haentjens et Dalpé, 1982 : 63-64)

Comme on le verra plus loin, ce conflit ouvrier d'Hawkesbury influencera le mouvement d'alphabétisation en français de l'Ontario.

Au total cependant, tant pour les gens d'affaires que pour les travailleurs francophones, la jonction entre l'économie et la réalité ethnique demeure encore embryonnaire et se réalise encore plus difficilement dans les milieux à faible concentration française. En dépit de cette réserve, la dynamique communautaire

qui s'est manifestée à ce jour aura contribué à former une image d'un Franco-Ontarien moins fataliste et plus actif en matière de socio-économie.

### 3.1.3 «Ontarois»

Émergeant de ce brassage socioculturel et socio-économique franco-ontarien dont nous venons d'évoquer quelques traits, un nouveau sentiment identitaire est-il réellement apparu, aboutissement de toute l'évolution antérieure, cristallisation d'un niveau plus grand de conscience communautaire? En tout cas, un nouveau nom a été lancé : Ontarois. Ce terme est sans doute ignoré par la masse des Franco-Ontariens mais il n'en reflète pas moins l'état d'esprit, la pensée politique et surtout les espoirs des personnes qui l'ont créé et ont commencé à s'en servir pour se désigner elles-mêmes et pour nommer leur communauté. Comme ces personnes sont des intellectuels, nous leur laisserons, très brièvement, la parole. Pour Danielle Juteau-Lee (1980), la nouvelle appellation (proposée en 1980 par Yolande Grisé alors directrice du Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, en réponse à un film de Paul Lapointe, *J'ai besoin d'un nom*), reflète les transformations profondes et exprime le refus de la désignation symbolique de minoritaire. Le terme correspondrait à la situation historique actuelle où la communauté, après cette traversée du désert que fut la longue expérience minoritaire, veut retrouver l'intensité du sentiment communautaire primitif mais à un niveau supérieur où le sentiment spontané d'appartenance se doublerait d'une conscience politique, d'une conviction personnelle, d'une attitude volontaire; moment historique où la «communauté faible» veut devenir «communauté forte», où l'ancienne communauté naturelle aspire à devenir pleinement «société», désire se donner un vrai «projet de société» :

*On parle, on réfléchit, on pose des gestes, écrit Juteau-Lee. Artistes, écrivains, intellectuels, une activité fébrile les agite tous : programmes d'action, subventions, manifestations, revendications, dans un même mouvement une nouvelle communauté se crée et redécouvre sa propre histoire, son oppression, la précarité de sa situation. Le projet franco-ontarien commence à se préciser, la conscience nationalitaire à se définir : vers l'autogestion (...) La communauté veut fixer ses propres objectifs et contrôler son devenir. Dans l'impossibilité de formuler les vieux rêves de l'État-Nation, elle se voit, fort heureusement, contrainte à l'élaboration de solutions nouvelles. (...) Tant que la régulation de la communauté repose entre les mains de l'État, même d'un État géré par les membres de sa communauté, elle ne peut définir d'une manière autonome son développement. Il s'agit donc d'un projet autogestionnaire visant à l'abolition de la situation concrète de minoritaire (1980 : 42).*

Cette identité «ontaroise» qui «se réfère surtout à la notion subjective d'appartenance ethnique» (Bernard, 1988 : 104), de même que le projet d'autonomie politique dont elle semble porteuse, constituent des actes d'affirmation nouvelle et positive, non seulement à l'endroit de la majorité anglaise de l'Ontario mais aussi envers le Québec, comme si on ne voulait plus être minoritaire ni par rapport à la société dominante, ni face à la nation d'origine. La proclamation de l'identité «québécoise» paraît avoir entraîné, comme une réplique, en riposte, celle de l'identité «ontaroise». En se voulant distincts du reste du Canada, les Québécois ont heurté les francophones «hors Québec»; ils ont amené les Franco-Ontariens à réagir en se démarquant d'eux, et de la même manière : en s'identifiant eux aussi à leur «pays», à leur province. Les Franco-Ontariens commencent à découvrir tout ce qui les distingue des Canadiens-Français du Québec, différences réelles mais accentuées, provoquées par les changements survenus au Québec et par le rejet implicite par le Québec des autres communautés françaises au Canada que semblent impliquer ces changements. Ce sont de telles idées qu'exprime Roger Bernard dans *De Québécois à Ontarois* :

*L'éveil de l'identité franco-ontarienne ne peut pas être dissocié de l'effritement de l'idée de nation canadienne-française au lendemain de la Révolution tranquille que connaît le Québec (...)*

Cette Révolution tranquille, qui entraîne l'émergence du projet sociopolitique québécois

*exige conséquemment une redéfinition des francophones de l'Ontario, qui, traditionnellement, s'inscrivaient dans le sillage des caractéristiques de la société canadienne-française du Québec. La Révolution tranquille et la prise du pouvoir par le Parti québécois bouleversent les structures d'appartenance traditionnelles des Franco-Ontariens (1988 : 29-30)*

Comme nous ne pouvons plus être Canadiens-Français et que nous ne voulons plus être des minoritaires franco-ontariens, semblent penser certains Franco-Ontariens, nous serons donc résolument «Ontarois». C'est cette redéfinition que le rapport Churchill, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*, a retenue et, en quelque sorte, consacrée :

*Toute considération des intérêts et des besoins des Franco-Ontariens aboutit, inéluctablement, à la conclusion que privilégier leurs intérêts culturels spécifiques équivaut à reconnaître leur appartenance au milieu franco-ontarien. L'ÉPANOUISSEMENT DES FRANCO-ONTARIENS DANS LEUR PROPRE CULTURE ABOUTIT À L'affirmation d'une identité qui reste, d'abord et avant tout, ontarienne (1985 : 53)*

Définition vigoureuse, en un sens nécessaire, mais peut-être incomplète, trop exclusive. Nous verrons dans le chapitre 4 quels pourraient en être les inconvénients pour l'alphabétisation elle-même.

### 3.2 L'IDENTITÉ MINORITAIRE

L'identité «communautaire», si dynamique dans sa forme «ontarioise», rencontre néanmoins, en Ontario, ses limites propres. Si au Québec, la majorité française peut revendiquer un territoire, si l'Acadie même possède un espace où elle est majoritaire (le Nord du Nouveau-Brunswick, mythique «province acadienne»), l'Ontario français ne possède en propre aucun territoire qu'il pourrait revendiquer et auquel il pourrait à l'exclusive s'identifier. Ultimement, ce processus de construction/reconstruction de l'identité franco-ontarienne, quoique plus moderne, plus actuel, plus réel, ne peut atteindre la cohésion interne et l'unicité de l'identité catholique-canadienne-française antérieure. La culture franco-ontarienne est, comme la vie quotidienne au demeurant, sans cesse en butte à la culture anglaise, à la langue anglaise. Il n'existe pas en Ontario de territoire culturel, qui serait aussi un espace réel, où la culture franco-ontarienne pourrait vivre, s'épanouir sans être quotidiennement agressée par une culture «autre». L'identité canadienne-française traditionnelle niait, en quelque sorte, la réalité «anglaise» ou cherchait à s'y soustraire; l'identité franco-ontarienne nouvelle ne veut pas remplacer la culture ancienne par une culture nouvelle qui continuerait à nier la réalité où deux communautés sont sans cesse en contact. Une telle contradiction ne se résoud pas facilement, surtout si on refuse l'exil au Québec. Le suicide du poète André Paiement, un des fondateurs et animateurs de cette révolution culturelle, illustre, au mode personnel, la presque impossibilité d'une «complétude» communautaire. S. McLeod Amopoulos relatait que dans la dernière pièce de théâtre de Paiement, les personnages «souffrent des tensions entre deux langues, entre deux cultures, entre la ville et la campagne, et même entre la vie et la mort» (1982 : 60-61). «...L'ethnie à laquelle appartenait André serait-elle pour autant toute innocente de ce départ?», se demandait F. Dorais dans un article de 1978, au titre troublant, sur l'acculturation et les Franco-Ontariens. Cette réalité double, cette identité double [*L'homme invisible/The invisible Man*, écrira un autre poète, Patrice Desbiens (1981)] rendra toujours difficile l'unité de l'identité communautaire franco-ontarienne. La contradiction semble toujours présente, permanente. «Oui je sens que mon pays ne vivra plus tellement longtemps», avait écrit Paiement (1975 : 51), qui a tenté d'exprimer lucidement et corrosivement la contradiction intérieure et peut-être inhérente à la communauté :

*Schizophrénie! Schizophrénie!*  
 «You will» bien vouloir excuser  
 «Our» manière de parler  
 Mais nous comprenons «what we say»  
*Schizophrénie! Schizophrénie!*  
 «Is what we be»

(Paiement, 1978 : 56)

En fait, cette ambiguïté du sentiment d'appartenance marque profondément la perception identitaire des Franco-Ontariens. À cet égard, ce n'est pas l'identité «communautaire» qui l'emporte, si on peut dire, chez la majorité d'entre eux, mais ce que nous appellerons l'identité «minoritaire», caractérisée par la dualité interne et la contradiction, surmontée ou non. Notons que ce fut surtout au sein d'une petite élite qu'on s'est défini explicitement comme «Franco-Ontarien», alors que la masse des gens continuaient de s'identifier en tant que «Canadiens-Français», quoique de plus en plus comme Canadiens-Français bilingues ou incertains de leur appartenance linguistique. D'une enquête réalisée par Lamy en 1977 (Bernard, 1988 : 105) auprès des anglophones et des francophones de la région d'Ottawa, il ressort que 36,9 % des répondants francophones s'identifiaient principalement au groupe francophone alors que 46,4% s'identifiaient à la fois au groupe francophone et anglophone et que 16,6% déclaraient faire partie du groupe anglophone. La référence «canadienne-française», en réalité, n'est plus, très souvent, que l'un des deux termes d'une identité double dont le second est le fait d'être bilingue.

On pourrait même parler, si l'expression n'était pas barbare, d'une «identité bilingue» tant la réalité du bilinguisme est passée chez un grand nombre au premier plan de la perception identitaire. Le bilinguisme des francophones de l'Ontario, écrit Bernard (*id.* : 96), «fait partie intégrante de l'identité collective d'une proportion plus grande de ces mêmes francophones». La langue française n'est plus la marque distinctive, la norme culturelle spécifique. Elle l'est sans doute pour une élite dynamique et militante, un sous-groupe de la population, active dans les secteurs de l'économie, de la culture et de l'éducation. Mais pour l'ensemble des personnes d'origine française, la langue française n'est plus une valeur en soi. «Les Canadiens français catholiques sont devenus des francophones bilingues» (*id.* : 120). Il ne s'agit pas seulement d'un comportement linguistique, mais de «bilinguisation culturelle». (Déjà, en 1977, le comité Savard se demandait s'il ne se créait pas en Ontario et ailleurs «une nouvelle catégorie culturelle de "Bilinguo-Ontariens" ou de "Canadiens bilingues"».) Bernard constate, au terme d'une enquête, que les Canadiens-Français de trois villes du Nord-Ouest de l'Ontario considèrent que «le fait d'être bilingue est l'élément culturel le plus



important des Canadiens français de l'Ontario». Seulement 15, 8% des gens interrogés accordaient la première place à la langue française, 11,7% l'accordant à la religion catholique.

Ainsi, parallèlement à l'émergence d'un nouveau et fort sentiment d'appartenance franco-ontarienne ou ontarioise, se généralise une perception d'identité «minoritaire» typique, ambivalente, où l'individu se définit essentiellement, culturellement, comme «bilingue».

Mais cette identité double, biculturelle, n'est pas vécue par tout le monde de la même manière. On pourrait distinguer entre ceux qui la vivent mal, honteusement, qui en souffrent plus ou moins et ceux qui s'en accommodent, semblent capables de l'assumer, qui s'y sentent même à l'aise. Comme l'écrivait S. McLeod Arnopoulos, chez beaucoup de Franco-Ontariens cohabitent deux personnalités linguistiques distinctes : «Chez certains, ces deux personnalités sont constamment en état de guerre alors que chez d'autres elles se trouvent en équilibre et en harmonie» (p.30).

Pour désigner la conscience identitaire de ces deux types de bilingues malheureux ou heureux, nous parlons d'«Ontariens francophones bilingues» dans le premier cas et d'«Ontariens bilingues» tout court, dans le deuxième. Dans la première désignation, la présence de trois termes exprime la nature à la fois complexe et conflictuelle de l'identité vécue. Dans la seconde, l'absence du terme *francophone* perturbateur indique que le conflit est, d'une manière ou d'une autre, en voie de solution.

Nous venons de citer S. McLeod Arnopoulos. Nous la citerons encore largement ci-dessous parce que cette journaliste anglo-québécoise a enquêté sur le terrain en Ontario français et à partir d'un point de vue très favorable aux gens dont les appartenances sont biculturelles. Son projet était précisément d'explorer le monde fascinant des «hybrides», des «mutants» culturels, auquel elle s'identifie elle-même dans une certaine mesure, et qu'elle donne en exemple à suivre au reste du Canada. Quelques-unes de ses observations nous permettront d'illustrer notre présentation de l'identité «minoritaire». Rappelons que nous ne posons pas dans cet ouvrage de jugements moraux. Nous avons annoncé dès le départ un «point de vue franco-ontarien». Nous comprenons qu'à partir d'un autre point de vue, le phénomène de l'identité double puisse apparaître comme un fait indifférent, souhaitable, fascinant ou autre.

### 3.2.1 «Ontariens (francophones) bilingues»

Il y a lieu de penser que les Franco-Ontariens dans leur ensemble ont actuellement tendance à se considérer de plus en plus comme Ontariens d'abord, comme des Canadiens-Français ensuite ou Franco-Ontariens. Même les tenants

les plus engagés de l'affirmation communautaire confirment cette tendance puisqu'ils recourent eux-mêmes au terme *Ontariois*. Mais il y a une nuance de taille entre *Ontarien* et *Ontariois*. Si le second terme exprime un rejet de l'être minoritaire, le premier en serait plutôt une expression typique. Très souvent, le minoritaire qui ne veut ou ne peut pas s'affirmer, tente de s'identifier à la majorité, de s'inclure lui-même symboliquement dans le groupe dominant.

Toute la vie sociale interpelle continuellement le Franco-Ontarien en sa qualité de citoyen ontarien, de citoyen de telle ville ontarienne. Plus la communauté franco-ontarienne se minorise, s'intègre à son milieu, se disperse sur le territoire ontarien et s'y attache, plus l'identification à ce territoire devient naturelle et importante. On pourrait même penser que l'identification locale, à la ville, à la région, l'emporte chez un grand nombre sur le sentiment d'appartenance ethnique collective, et qu'en fait l'effritement de l'identité franco-ontarienne passe par l'éclosion de la multitude des attachements locaux. Ainsi, Bernard (1988 : 81) note que les francophones qui habitent la région métropolitaine sont devenus davantage des «francophones de Toronto», des «Franco-Torontois» que des Canadiens-Français : leurs relations primaires et secondaires avec les anglophones, la prédominance de l'anglais dans les media de masse et dans le monde du travail «ont modifié l'identification des francophones qui délaissent l'identité ethnique française traditionnelle pour accepter une identité française torontoise».

Ce phénomène d'identification à la majorité ambiante n'est nulle part plus frappant que dans les régions où les Franco-Ontariens sont nombreux et densément regroupés comme dans le Nord-Est et le Nord-Ouest. Malgré leur nombre, ils donnent vraiment l'impression de vouloir, plus ou moins consciemment, se comporter comme la majorité locale veut qu'ils se comportent, c'est-à-dire comme des Ontariens comme les autres, respectueux de la norme linguistique générale, se pliant aux exigences de la vie sociale environnante. Les Franco-Ontariens paraissent obéir ainsi à la grande loi de «survie» qui force l'individu à s'adapter aux nécessités de son milieu immédiat.

Ontariens donc, mais qui gardent encore, imprimés au front, l'embarrassante marque d'origine, le sceau français, l'ancienne fierté, humiliée, mais toujours vivante, l'identité originelle trop voyante qu'on voudrait effacer à l'extérieur. «Ontariens (francophones) bilingues», dirons-nous plus précisément, qui tentent de mettre entre parenthèses une origine à laquelle ils adhèrent encore de tous les fibres de leur être mais qu'ils cherchent à rendre invisible, à déguiser.

Les mécanismes psychologiques qui jouent dans ce comportement engendrent peu à peu chez les mêmes personnes deux identités, l'une «clandestine» que l'on garde cachée au plus profond de soi, l'autre qui sert à fonctionner dans la société, à s'identifier à la majorité, à se nier, à se faire autre.

La journaliste anglophone dont nous parlions plus haut, l'auteure de *Hors du Québec point de salut?*, a observé plusieurs manifestations de ce comportement culturel double. Le quartier Moulin-à-Fleur, à Sudbury, écrit-elle, est très français. Mais, contrairement aux jeunes qui, sur le campus universitaire, font état de leur appartenance franco-ontarienne, durant «La Nuit sur l'étang» par exemple, ses habitants, travailleurs de l'industrie et commerçants, sont enclins à ne pas extérioriser leur langue et leur identité culturelle. Sur la façade des boutiques, même si la clientèle est surtout de langue française, tout l'affichage est anglais. On sait que les «Anglais» n'aimeraient pas y voir un seul mot de français et qu'ils ne viendraient plus y acheter. À l'intérieur des commerces, les francophones, propriétaires et employés, communiquent en anglais entre eux de peur d'indisposer le client anglophone qui peut-être pourrait entrer et les surprendre. Les deux scènes suivantes dont elle a été témoin illustrent parfaitement cette tendance presque automatique de beaucoup de Franco-Ontariens à éviter de parler français en public :

*J'attendais dans le lobby du Holliday Inn de Sudbury, en compagnie d'une dizaine de personnes devant se rendre à Ottawa et à Toronto, que l'autobus vienne nous prendre pour nous conduire à l'aéroport. Assises à l'écart des autres, une personne âgée et sa fille conversaient en français. Mais en route pour l'aéroport, elles ont dû partager une banquette avec un étudiant transportant une guitare et un havresac. Pendant une demi-heure, tout le long du trajet, les deux dames ne parlèrent qu'anglais entre elles. Une fois installées dans la salle d'attente de l'aéroport, de nouveau assises à l'écart, elles revinrent au français (p.123).*

*C'était le temps de Noël. Un mineur et sa femme discutaient d'étrennes à offrir à leurs enfants tout en déambulant le long de la rue Notre-Dame dans le quartier Moulin-à-Fleur de Sudbury. «Une bicyclette pour Marie, peut-être... des patins pour Jean-Charles?» Je marchais quelques pas derrière eux tout en les écoutant parler. En arrivant à proximité du complexe commercial situé au centre-ville et alors que la foule se fit plus dense, ils devinrent étrangement muets tous les deux. La conversation ne reprit qu'une fois qu'ils eurent pénétré à l'intérieur. Or ce n'était pas leur langue qu'ils parlaient, mais un anglais qui accusait un fort accent français. Une transformation mystérieuse s'était opérée au moment de quitter leur quartier : sur leurs visages français ils posèrent des masques anglais. Le passage d'une personnalité culturelle à une autre se fit tout à fait inconsciemment, comme un réflexe appris depuis longtemps (p.122).*

On voit ici que le bilinguisme de ces francophones honteux ou blessés n'est pas l'expression d'un équilibre ou de la possession égale de deux langues, de deux cultures : il intervient, sur le mode de l'autocensure, pour refouler profondément la culture dominée. De tels bilingues, par ailleurs si souvent orgueilleux de leur bilinguisme, vivent un déchirement continu, contradiction que seule peut-être une certaine intériorisation du conflit rend tolérable. Devenue structure psychologique, l'identité double peut s'installer au centre du psychisme individuel et finir par modeler une personne. On peut comprendre aussi que bien des gens, au lieu de s'adapter à ce conditionnement, aient voulu le dépasser, y échapper, et trouver un état intérieur plus confortable.

Dans des situations prolongées de tensions et de conflits linguistiques, certains Canadiens-Français peuvent tout naturellement opter pour le mutisme, l'abandon de leur langue et la négation de leur réalité intérieure. Le francophone peut être amené à renier sa langue. «Je ne parle pas le *ding dong*», répond en français un francophone de Sault-Ste-Marie interrogé par un journaliste sur la crise linguistique sévissant dans cette municipalité. «Nous n'avons pas besoin qu'on nous impose la langue bilingue (*sic : bilingual language*)», affirme pour sa part une autre francophone. «Oubliez que vous m'avez interrogé», déclare à son tour le président francophone d'un syndicat local (Roberts et Goldenthal, 1990 : 11). Le français et la francité deviennent interdits, puis c'est soi-même qu'on interdit. «La dépossession de la langue, qui de prime abord se présente comme une dépersonnalisation superficielle et restreinte, se révèle, en dernière analyse, un formidable processus de désidentification» (Bouthillette, 1972 : 44).

### 3.2.2 «Ontariens bilingues»

Parmi ceux qui ont réussi, selon toutes apparences, à sortir de cette contradiction pénible, tout en continuant à vivre une expérience de double identité, il y a peut-être lieu de distinguer entre certains cas d'exception — artistes, journalistes, professeurs, intellectuels, hommes d'affaires — et le cas général de ces jeunes bilingues d'origine franco-ontarienne, élevés dans une autre mentalité et passablement éloignés de leurs racines canadiennes-françaises.

Au sujet des premiers, S. McLeod Arnopoulos donne l'exemple de Robert Marinier, comédien et auteur dramatique, issu de la génération postérieure à celle des idéalistes à la André Paiement qui militaient de toute leur âme pour un retour aux sources de la culture franco-ontarienne. Comme il arrive souvent, ceux qui le suivirent parmi les artistes pensèrent différemment ou voulurent vivre autre chose. Davantage préoccupés de développement personnel que d'identité collective, ils acceptèrent beaucoup plus facilement une identité biculturelle. Plusieurs d'entre eux étaient issus de familles de mineurs ayant appris à composer dans leur

vie quotidienne avec la présence simultanée de l'anglais et du français. Dans son livre, l'auteur-journaliste décrit Marinier ainsi : il a un air moqueur bien français mais «il affiche aussi un côté anglais qui lui permet de passer d'une langue à l'autre avec la plus grande aisance»; «il accepte la dualité de sa propre nature»; où qu'il vive, au Québec ou en Ontario, «il sera toujours à cheval sur deux univers culturels, n'appartenant entièrement ni à l'un ni à l'autre» (1982 : 50-51).

On pourrait citer aussi Robert-Guy Scully comme parfait exemple de personnalité biculturelle. Ce Franco-Ontarien d'origine, animateur d'émissions d'affaires publiques à la télévision française et anglaise de Radio-Canada, semble maîtriser également et supérieurement l'une et l'autre langue et puiser dans les deux cultures la substance de son identité. «Animateur à double personnalité», écrivait-on à son sujet dans *La Presse* (1990). Mais ce sont là des cas assez rares. Ces personnes sont, en fait, plus que des bilingues, elles sont réellement biculturelles. Ce n'est pas du tout le cas de tous ces jeunes Franco-Ontariens bilingues des nouvelles générations qui passent facilement d'une langue à l'autre sans doute, mais qui en restent, tant en français qu'en anglais, à un niveau de langue et de culture plutôt rudimentaire. Ils connaissent bien le français familial et l'anglais courant, mais guère plus.

Apparemment, aucun complexe ne les trouble. Ils ne vivent aucun drame ethnique, aucun déchirement linguistique. «Contrairement aux Québécois francophones et anglophones, observe la même auteure à leur sujet, les jeunes Franco-Ontariens ne semblent pas s'en faire, quelle que soit la langue qu'ils parlent. Ils ne se soucient guère des interrogations que leur comportement peut susciter dans les milieux politiques et ils se sentent parfaitement à l'aise dans les deux langues» (*id.* : 132). Évidemment, se sentir «parfaitement à l'aise» ne veut pas dire qu'on maîtrise parfaitement les deux langues. Beaucoup s'en faut. À l'intérieur d'un niveau de langue donné et d'un registre culturel strictement limité, ces jeunes semblent naviguer sans problème. Ils changent de langue selon les besoins, les sujets, les types d'activités. Leur univers est compartimenté. Les activités familiales se vivent en français, les loisirs en anglais, etc.

Beaucoup de ces jeunes bilingues satisfaits sont en réalité, sur la voie de l'assimilation totale au monde anglophone unilingue, le bilinguisme leur ayant servi de passeport pour pénétrer dans ce monde. Mais parmi eux, il s'en trouve d'autres qui ont pris conscience de l'intérêt et de la valeur de leur bilinguisme. Les progrès du bilinguisme auprès des anglophones de l'Ontario les ont certainement stimulés et peut-être formeront-ils avec eux un nouveau sous-groupe culturel de bilingues ontariens. Conservant encore leur identité double, qui par un fil les rattache de loin à leur communauté d'origine, se percevant surtout comme bilingues, ils ressembleront de plus en plus aux autres bilingues de l'Ontario issus des classes d'immersion.

Cependant, dans ce groupe apparemment heureux de bilingues en voie d'intégration ou d'assimilation, bien des revirements identitaires pourront encore se produire. Des enquêtes ont montré qu'après un certain âge les préoccupations linguistiques, le regret de l'identité perdue, voire le drame existentiel minoritaire, réapparaissent chez de nombreux Franco-Ontariens. Et, comme nous l'avons déjà dit, c'est parmi eux qu'on risque de rencontrer certaines des manifestations les plus pénibles de l'analphabétisme de minorité. L'identité minoritaire, quelle que soit sa forme, est probablement quelque chose de transitoire, qui ne peut durer indéfiniment. Elle est tôt ou tard dépassée dans le sens de l'assimilation ou bien elle s'écroule douloureusement, laissant voir les problèmes humains qu'elle masquait.

### 3.3 L'IDENTITÉ NATIONALE

---

Il manquerait quelque chose d'important à cette fresque sur l'identité franco-ontarienne si on négligeait les groupes et les personnes qui, de manières diverses ou même opposées, nourrissent un sentiment d'identité «nationale» plus large, englobant plus que l'appartenance à l'Ontario ou au seul groupe ethnique franco-ontarien. Cette dimension est essentielle et nous verrons pourquoi lorsque nous aborderons la définition de la politique d'alphabetisation communautaire et nationale que nous suggérons.

Encore ici, à propos d'identité nationale, les idées et les perceptions doivent être distinguées car cette nation plus vaste à laquelle on veut s'identifier n'est pas toujours la même! Plusieurs Franco-Ontariens — 18% selon une enquête — se définissent d'abord comme Canadiens. En revanche, quelques-uns ont recommencé à se définir comme Canadiens-Français avant tout, mais pas à l'ancienne manière. Les bouleversements politiques des dernières années au Québec et au Canada, au lieu de les faire évoluer dans le sens «ontariois» exclusivement, les ont plutôt amenés à redécouvrir le sens de leur appartenance à la francophonie nord-américaine, à s'inquiéter de l'effritement de la nation canadienne-française et à souhaiter le rétablissement de l'ancienne solidarité entre tous les membres de la diaspora française sur ce continent.

«Canadiens de langue française» ou «Francophones d'Amérique», ces deux perceptions globales ne sont pas du tout exclusives, soit l'une de l'autre soit des autres définitions de l'identité collective vues précédemment. Comme des poupées gigognes, elles englobent plusieurs des autres niveaux d'identité et elles n'empêchent en rien de se sentir tout à la fois Francophone, Canadien, Ontarien et Franco-Ontarien. Mais, tout de même, elles dénotent un déplacement significatif de la conscience identitaire, un «arrangement» différent des diverses

identités superposées où la priorité sera accordée à l'une ou l'autre des deux «enveloppes» nationales.

### 3.3.1 «Canadiens-Ontariens de langue française»

Il est facile de remarquer que le Franco-Ontarien qui se dit Canadien ne justifie pas son identité canadienne de la même manière qu'un Ontarien anglophone. Il le fait très souvent — et il faut dire que les politiciens l'y ont un peu aidé — en projetant sur la scène nationale une image-modèle de lui-même : cet Ontarien de langue française qui vit à la charnière des deux cultures, n'est-il pas le Canadien idéal, le représentant parfait de ce pays bilingue et biculturel? Dans toute l'histoire de l'Ontario français, nous avons rencontré cette vision idéalisante de l'homme minoritaire. Mais il faut nuancer encore ici, car ce schéma identitaire paraît revêtir deux formes un peu différentes qu'il est utile de distinguer.

Arrêtons-nous d'abord à ces «hybrides culturels» que S. McLeod Arnopoulos a rencontrés et décrits. Deux d'entre eux surtout, nous dit-elle, les financiers Robert Campeau et Paul Desmarais, ont acquis une stature d'envergure nationale. Élevés à Sudbury, ces deux Franco-Ontariens ont appris «à fonctionner dans deux univers culturels différents», à allier les ressources des deux langues, des deux cultures. Leur réussite a été spectaculaire. Ils sont la preuve vivante de la possibilité de l'homme canadien, bilingue et biculturel. Ils se disent Canadiens et défendent l'unité canadienne :

*Le fait que ces deux hommes aient été formés à Sudbury leur apporte une souplesse culturelle incomparable et explique leur succès en affaires. Sudbury est en quelque sorte un microcosme du Canada où se côtoient des populations d'origine anglaise, française et autres (p.248).*

Cette vision globale qui fait de la minorité un microcosme fascinant et du minoritaire biculturel, un être dynamique et créateur n'est pas nouvelle. Ce thème a souvent été exploité et il n'est pas douteux que nombre de Franco-Ontariens l'aient volontiers repris et assimilé. Il nous semble qu'il y a là une part certaine d'idéologie et même de mystification, mais il n'est pas interdit, par ailleurs, de voir les choses d'un autre angle et de présenter les réalités minoritaires sous un jour exaltant, les situations ethniques conflictuelles, comme des occasions de dépassement permettant d'échapper aux limites et aux préjugés des milieux unilingues ou trop homogènes culturellement. De telles perspectives, mis à part ce qu'on en peut penser, concernent étroitement la problématique des minorités.

Les Franco-Ontariens qui réussissent, tels Campeau et Desmarais, deviennent des symboles, des modèles à suivre, pour tout le Canada, mais avant tout sans

doute pour les membres de leur communauté d'origine. Tout naturellement, plusieurs Franco-Ontariens s'identifieront à eux, à ce que leur réussite signifie. L'exemple de ces deux hommes contribue à rapprocher, du moins on veut le croire, les deux cultures. Et tout Franco-Ontarien peut bien penser qu'il est, lui, par définition, en tant que Franco-Ontarien, l'agent privilégié de ce rapprochement, que c'est là sa mission, son rôle national, sa raison d'être, sa justification.

Mais il y a aussi une autre expression du sentiment canadien en Ontario français, plus ancienne, plus profondément enracinée. Elle repose sur la croyance en la réalité des «deux peuples fondateurs» ayant les mêmes droits au Canada. Les Français sont chez eux partout au Canada parce qu'ils ont découvert le pays les premiers, l'ont occupé d'est en ouest, du nord au sud, y ont laissé partout leurs traces. Le Canada, et pas seulement le Québec, est leur pays. Et c'est en ce sens là, de la même manière, que l'Ontario est le pays des francophones qui y résident parce qu'ils furent les premiers occupants européens de ce territoire et qu'ils en ont inauguré l'histoire.

Ces habitants francophones de l'Ontario, remarque Robert Choquette dans un ouvrage sur l'histoire de l'Ontario français, il serait bien plus juste de les appeler, non pas des Franco-Ontariens, mais des Ontariens tout court, en ajoutant peut-être «d'expression française». Pourquoi? Parce qu'ils sont, justement, les premiers Ontariens, parce qu'ils sont les descendants des premiers bâtisseurs de cette province, qu'ils sont de ce pays :

*L'Ontarien francophone n'est pas un Québécois en exil ni un citoyen de deuxième classe. L'Ontario et le Canada sont sa patrie. Il est ici pour rester (1980b : iii).*

Cet auteur franco-ontarien nous semble représentatif de cette variante du sentiment national canadien en Ontario français. Dans l'introduction de son historique, négligeant le fait que l'immense majorité des Franco-Ontariens furent des immigrants tardifs venus du Québec, il définit ainsi son objectif :

*Nous avons voulu écrire l'histoire d'un Ontario qui fut découvert, forgé, créé et développé par ses habitants de langue française (...) Le thème général est la présence française sur le territoire de l'Ontario depuis 1601 (...) Ils sont grands ces Ontariens francophones qui ont fait notre histoire. Ils sont grands par la générosité, le courage, la persévérance, la bonhomie, la souffrance, le rire et l'ingéniosité dont ils firent preuve (ibid.).*

Choquette voudrait anachroniquement que les francophones de sa province s'identifient pleinement à l'Ontario, se sentent fiers de leur appartenance ontarienne. S'ils éprouvent un sentiment d'infériorité qui les porte à s'amoindrir, à se dévaloriser, c'est, pense-t-il, parce qu'ils ne connaissent pas leur histoire. Ce



sont pourtant leurs ancêtres, des gens de leur race, qui ont bâti l'Ontario, qui ont créé le Canada. Et Choquette a déjà affirmé que le Franco-Ontarien est peut-être «depuis plus d'un siècle à l'avant-garde de son temps», qu'il est «peut-être le type de Canadien que le gouvernement fédéral, depuis Lester Pearson, tente d'inventer» (Choquette, 1975 : 59).

Comme on le sait, ce furent là aussi les idées de P. E. Trudeau et avant lui de Henri Bourassa et de bien d'autres. Dans cette conception, il faudrait plutôt dire dans ce rêve, le Canadien, ce n'est pas nécessairement celui qui réalise dans sa personne la synthèse de deux cultures, comme nous l'avons vu plus haut. Il est plutôt le citoyen d'un pays où cohabitent harmonieusement deux peuples unis en une même nation, aimant un même pays, dans le respect intégral de leurs droits, s'épanouissant chacun pleinement dans sa langue, ses institutions, sa culture. Pleinement Français, pleinement Anglais : sur cette base, échanges supérieurs entre deux cultures.

C'est au nom de cet idéal que beaucoup de luttes furent menées en Ontario français. On croyait et on croit encore sans doute, qu'un jour il se réalisera. L'Ontarien d'expression française, conclut avec beaucoup d'optimisme R. Choquette, doit faire confiance à l'avenir. À la condition de s'approprier son histoire, il pourra participer, dans toutes les sphères d'activités, à la création de ce monde nouveau et complexe, en gestation perpétuelle qui l'entoure; il devra «s'y plonger de plein gré», sans ériger de barrières pour se protéger de la culture de la majorité, avec l'assurance que demain il atteindra «cet épanouissement qui est l'apanage des peuples libres» (1980b : 233).

Voilà qui ressemble beaucoup au projet dit «d'intégration lucide au Canada» qui fut proposé au Québec au cours des années 1950. C'est alors, en relation avec cette philosophie, qu'on commença à parler, au Québec, de «Canadiens de langue française». S'il nous est permis d'inclure ici une note un peu discordante en rapport avec cette question de terminologie identitaire, nous laisserons le lecteur sur ces réflexions beaucoup moins optimistes d'un Canadien-Français ayant passé sa vie à réfléchir à ce problème :

*Les mots expriment des pensées, des désirs, des intentions. Dans la marche à l'assimilation qui toujours menace Acadiens comme Canadiens français, il y a toujours une étape intermédiaire qui s'appelle Canadiens de langue française. Le jour où, au Canada, Acadiens et Canadiens français seront devenus simplement des Canadiens parlant français, ce jour-là, cette étape intermédiaire aura été franchie, et la course sera engagée vers la suivante, vers celle qui mène à des Canadiens tout courts, non pas seulement dans le domaine des relations internationales, mais même dans le domaine domestique de la culture et de la langue» (Arès, 1952 : 36)*

### 3.3.2 «Francophones d'Amérique»

Il nous reste à mettre les dernières couleurs, les dernières nuances à ce tableau des identités.

Depuis quelque temps, tant au Québec que dans les autres communautés françaises au Canada, certaines personnes expriment des idées qui vont au devant les unes des autres dans le sens d'une même volonté de ressouder les liens entre les diverses parties de la nation dispersée, et ce, en prenant en considération, non pas seulement le sentiment, mais les intérêts réciproques.

Par exemple, un Franco-Ontarien vivant à Penetanguishene, professeur d'université, publiait en 1989 un pamphlet indigné pour appuyer la loi 178 du gouvernement du Québec sur la langue d'affichage et y prenait une nette position de «Francophone d'Amérique» :

*Le Québec, c'est le foyer de la francophonie nord-américaine et rien ne doit mettre en danger ce rôle primordial (...)*

*Quand les Québécois auront envoyé ce message, tous les francophones seront mieux respectés. La force du français au Québec et au Canada dépend en premier lieu de la détermination des Québécois. Si les événements continuent de glisser sur la pente actuelle de retour en arrière, toute la francophonie sera prise en otage (...)*

*Avec un Québec plus fort, fier et bien portant, la langue anglaise ne sera plus tant une menace qu'une alliée et les francophones hors Québec pourront enfin être mieux respectés dans leurs provinces respectives (Marchand, 1989 : 137 et 146).*

Mais la construction d'une telle francophonie d'Amérique exige, de la part des Québécois, l'adoption d'une attitude d'ouverture nouvelle à l'égard des francophones hors Québec, qualifiés de «dead ducks» par René Lévesque et récemment de «cadavres chauds» par l'écrivain Yves Beauchemin. Les Québécois francophones devront développer une attitude autre que celle adoptée par le ministre responsable de la *Charte de la langue française* du Québec qui, condescendant, informait les Franco-Ontariens de la disparition de la nation canadienne-française : «Il y a déjà eu dans un passé dont nous nous souvenons une nation canadienne-française. Il n'y en a plus. Il y a maintenant une nation québécoise française» (Laurin, 1981 : 15). Et un tel rejet n'appartient pas en propre aux souverainistes québécois : il faut lire le témoignage d'un ancien secrétaire général de l'ACFO, qui relatait comment, au début des années 1970, les présidents des associations francophones canadiennes hors Québec qui avaient voulu «repandre le dialogue» avec le Québec avaient été littéralement éconduits du bureau du premier ministre de la province (Beauregard, 1981 : 110).

À ce sujet, au lendemain de l'échec des accords constitutionnels du lac Meech, Paul-André Comeau — qui incidemment connaît bien le dossier de l'Ontario français puisqu'il fut l'auteur d'un rapport important déposé en 1969 sur la bilinguisation du collège Algonquin — écrivait un article énergique dans *Le Devoir* pour dénoncer la fâcheuse tendance du Québec à oublier la diaspora francophone ou à faire comme si elle n'existait plus :

*Au moment où la réflexion doit l'emporter sur toute autre considération, il est urgent et primordial de revenir sur les relations entre le Québec et l'ensemble de la famille francophone dispersée à travers la fédération canadienne et même sur l'ensemble du continent* (1990).

Récemment, l'ACFO elle-même semblait faire écho à cet appel. Dans son mémoire déposé à la Commission Bélanger-Campeau sur l'avenir du Québec, rendu public à Toronto le 17 novembre 1990, elle souhaitait une transformation de la relation de simple proximité qui existe actuellement entre les Canadiens-Français du Québec et de l'Ontario en un «partenariat fondé sur le respect mutuel, en une synergie féconde susceptible de réaliser notre destin de grand peuple axé sur le succès» (1990 : 5).

Divers indices permettent d'affirmer qu'une nouvelle expression de la conscience et de l'identité nationales est en train de naître actuellement à travers l'ensemble de la francophonie canadienne. Le phénomène est embryonnaire mais il pourra grandir vite dans le climat politique que nous connaissons. Beaucoup de francophones s'interrogent sur leur identité collective. Au Québec, la journaliste Lysianne Gagnon qui a une large audience a commencé à jeter quelques doutes dans l'esprit des Québécois à propos de leur identité «québécoise». Dans un article de *La Presse* intitulé «Le peuple sans nom», elle démontrait, en 1988, que le terme *Québécois* est absolument impropre à nommer le peuple qui, depuis la Révolution tranquille, se l'est approprié. D'une part, il y a des Québécois francophones et anglophones et de plusieurs origines ethniques. D'autre part, le peuple issu de la Nouvelle-France déborde les frontières du Québec. Comment le nommer? L'un de ses arguments concerne, précisément, le reste de la francophonie canadienne que le mot *Québécois* se trouve à exclure :

*Et que fait-on alors des 100 000 (sic) Ontariens qui viennent de la même souche même s'ils achètent leur vin à la OLB plutôt qu'à la SAQ? On va les appeler comment, ceux-là? Ya-t-il une culture québécoise qui inclurait les Turcs et les Tamouls mais exclurait d'office la francophonie ontarienne et acadienne qui a les mêmes racines et vit en français? Et si le Québec n'est pas une mosaïque, s'il y a ici une culture dominante, n'est-ce pas celle qui vient de la vieille souche française? Si oui, comment doit-on désigner ses descendants?* (1988)

Manifestement, certains Canadiens-Français se cherchent aujourd'hui un nouveau nom collectif, apte à désigner, quels que soient les lieux de leur ancrage nord-américain, une réalité collective, non plus de type communautaire nationalitaire comme autrefois, mais bien davantage de type national, plus avancée politiquement, plus consciente d'elle-même, beaucoup plus centrée sur le fait français lui-même. Certains se sont mis à utiliser l'expression «nation française d'Amérique» pour la désigner et à parler des «Français d'Amérique». Cependant l'usage le plus courant consiste à recourir au terme *Francophones*: «Francophones hors Québec», «Francophones du Canada», «Francophones d'Amérique du Nord», etc. L'écrivain Jacques Godbout a critiqué l'utilisation impropre de ce terme (*L'Actualité*, octobre 1988), mais c'est lui qui a la faveur actuellement. Quoi qu'il en soit, la référence au fait francophone, au fait français, est, en matière d'identité collective, le seul commun dénominateur possible entre Acadiens, Québécois, Ontariens, Fransaskois, etc. Ce sont peut-être les «Francophones hors Québec», les Franco-Ontariens peut-être, qui, les premiers, ont commencé à utiliser la «nouvelle» appellation. Cet usage est certainement appelé à se répandre. Encore tout récemment, Aurèle Thériault, directeur général de la Fédération des Francophones hors Québec, demandait que soit développée «la notion d'une francophonie nationale», que soit défini un «nouvel espace francophone au Canada» incluant, au-delà de la notion de territoire, tous les membres de la nation (1990 : 1455).

\*

Communauté ou minorité franco-ontarienne? Telle était la question que nous nous posions au début de ce chapitre et qui nous a servi de fil directeur, de thème général tout au long de cette présentation de l'Ontario français. Cette grande question, qui résume les deux choix essentiels qui s'offrent aux Franco-Ontariens, est au cœur de leur évolution historique, des réalités objectives de leur ethnicité et des oscillations de leurs perceptions subjectives identitaires. Cette toile de fond, nous en avons besoin pour bien comprendre la nature de l'analphabétisme qui s'est développé dans cette société et celle des activités d'alphabétisation qui pourraient y être envisagées. Comme le lecteur a pu le comprendre, tout ce qui touche à la langue, à l'éducation et à la culture ne peut être dissocié, en Ontario français, de la situation de domination dans laquelle les Franco-Ontariens sont placés et qui apparaît la source, sinon unique du moins principale, d'à peu près tous les problèmes.

Nous le vérifierons dans le prochain chapitre qui traite directement de l'analphabétisme, ce qui nous obligera à revenir sur l'histoire de la communauté pour en étudier, de plus près cette fois, l'aspect éducation dont la question de l'analphabétisme n'est qu'une partie.

TABLEAU 2.2

**Population de langue maternelle française\* par rapport à la population totale. Ontario et régions. 1986.**

Régions	Population totale	Population de langue maternelle française	%
Est	1 251 405	175 270	14.0
Nord-Est	561 555	127 750	22.7
Centre	5 685 235	84 740	1.5
Sud-Ouest	1 273 990	26 065	2.0
Nord-Ouest	228 975	8 945	3.9
ONTARIO	9 001 160	422 770	4.7

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989)

TABLEAU 2.3

**Population de langue usuelle française\* par rapport à la population totale. Ontario et régions. 1986.**

Régions	Population totale	Population de langue usuelle française	%
Est	1 251 405	136 185	10.9
Nord-Est	561 555	98 335	17.5
Centre	5 685 235	33 575	0.6
Sud-Ouest	1 273 990	9 115	0.7
Nord-Ouest	228 975	4 410	1.9
ONTARIO	9 001 160	281 620	3.2

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989)

TABLEAU 2.4

**Taux d'assimilation. Population de langue maternelle française\*.  
Ontario et régions. 1986.**

Régions	Population de langue maternelle française	Population de langue usuelle française	Taux d'assimilation**
Est	175 270	136 185	22.3%
Nord-Est	127 750	98 335	23.0%
Centre	84 740	33 575	60.4%
Sud-Ouest	26 065	9 115	65.0%
Nord-Ouest	8 945	4 410	50.7%
ONTARIO	422 770	281 620	33.4%

\* Réponses uniques seulement

\*\* (Langue maternelle — langue usuelle) / langue maternelle

(Sources : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989)

TABLEAU 2.5

**Population de langue maternelle française\*. Ontario et régions.  
1981 et 1986.**

Régions	% de la population francophone* 1981	% de la population francophone* 1986
Est	38.8	41.5
Nord-Est	32.0	30.2
Centre	19.6	20.0
Sud-Ouest	7.5	6.2
Nord-Ouest	2.1	2.1
ONTARIO (nombre et %)	467 910 (5.5%)	442 770 (4.7%)

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Recensement fédéral 1981 et 1986 / ACFO 1985 et 1989)

TABLEAU 2.6

**Population de langue maternelle française\* selon le lieu de naissance.  
Ontario. 1986.**

Lieu de naissance	Population de langue maternelle française	%
Ontario	349 500	65.5
Autres provinces	155 395	29.1
Au Canada (total)	504 895	94.7
Hors du Canada	28 340	5.3
<b>TOTAL</b>	<b>533 225</b>	<b>100.0</b>

\* Réponses uniques et réponses multiples

(Sources : Recensement fédéral 1986 / MAC, 1989 / ACFO 1989)

TABLEAU 2.7

**Population de langue maternelle française\*. Ontario. 1986.**

Langue maternelle	Nombre	%
Français (réponse unique)	424 720	78.1
Anglais et français	104 550	19.2
Anglais, français & non-officielles	11 015	2.0
Français et non-officielles	3 540	0.7
<b>TOTAL</b>	<b>543 825</b>	<b>100.0</b>

\* Réponses uniques et réponses multiples

(Sources : Recensement fédéral 1986; Savas 1988; MAC 1989)

TABLEAU 2.8

**Âge. Population de langues maternelles\* française et anglaise.  
Ontario et régions. 1986.**

Âge	Population de langue maternelle française	%	Population de langue maternelle anglaise	%
0-15 ans	74 850	17.7	1 700 605	24.8
15-29 ans	100 885	23.9	1 748 320	25.5
30-64 ans	204 885	48.5	2 746 600	40.1
65 ans et +	42 115	10.0	661 690	9.6
Population totale	422 770	100.0	6 857 240	100.0

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989)

TABLEAU 2.9

**Immigrants admis. Ontario. 1986. 1-01-80 au 31-12-87.**

Année	Anglais	Français	%	Anglais & français		Aucune langue officielle		Total
					%		%	
1980	29 037	760	1.2	1 282	2.1	31 178	50.1	62 527
1981	30 891	676	1.2	1 277	2.3	22 046	40.2	54 890
1982	30 366	545	1.0	1 366	2.6	20 754	39.1	53 031
1983	20 955	432	1.1	907	2.3	17 742	44.3	40 036
1984	20 806	404	0.9	894	2.2	19 423	46.8	41 527
1985	20 825	454	1.1	820	2.0	18 631	45.7	40 730
1986	27 935	506	1.0	1 116	2.2	20 073	40.4	49 630
1987	50 070	766	0.9	2 033	2.4	31 929	37.7	84 798

(Sources : Emploi et Immigration Canada/MAC 1988)

\* \* \*



## Notes

1. Pour les éléments historiques, nous nous sommes inspirés de diverses sources dont Bernard, 1988; Brodeur et Choquette, 1979; Brunet, 1954 et 1964; Choquette, 1980b; Gaffield, 1987; Grimard et Vallières, 1979; Juteau-Lee, 1980; Linteau *et al.* 1979 et 1989; Welch, 1988.
2. Voir, à ce sujet, Breton et Savard, 1982.
3. Considérer l'implantation des Canadiens-Français en Ontario comme un fait remontant essentiellement à la période française ou même au début de la colonisation du Haut-Canada est partiellement un non-sens. Cette implantation a été le contraire d'un «continuum». Les Canadiens-Français étaient tolérés, mais n'étaient certes pas considérés comme les égaux des Britanniques authentiques. Et, quand ils émigreront massivement dans l'Est ontarien dans la dernière moitié du XXe siècle et refuseront l'assimilation, la tolérance dominante se transformera en intolérance [«invasion», «invaders» (envahisseurs) écrira-t-on dans le *Mail* de Toronto, en 1986 (Gaffield, 1987 : 31)].
4. Plusieurs historiens constatent que le rôle puissant de l'Église catholique canadienne-française s'est principalement manifesté à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle. La société canadienne-française antérieure est principalement centrée sur la famille (élargie). Pour le comté de Prescott, Gaffield (1987) démontre que la structure familiale est la base de l'implantation et du développement des communautés françaises. L'influence de l'Église s'affirma par la suite.
5. Les Canadiens-Français d'Ontario (ou des autres provinces anglaises) n'avaient pas le monopole de l'idéologie des institutions scolaires bilingues. Cette idéologie sera présente également au Québec. Ainsi, en 1940, la Commission des écoles catholiques de Montréal avait sérieusement envisagé la possibilité de transformer ses écoles françaises en «écoles bilingues» que «les enfants des deux langues (pourraient) fréquenter indifféremment» (*La querelle du bilinguisme*, 1940). Voir aussi : Bouthillier et Meynaud, 1972. Par ailleurs, en Ontario, la notion d'institutions bilingues a tous jours comporté une infinie variété de sens allant, par exemple, de l'école homogène française où l'on n'enseignait pratiquement pas l'anglais, à l'application d'un bilinguisme intégral, i.e. l'enseignement de l'anglais et du français [comme ce fut le cas, à une certaine époque, à l'Université d'Ottawa (Guindon, 1989), au Collège du Sacré-Cœur de Sudbury (Courteau, 1971), jusqu'à l'école anglicisante qui accueillait des élèves unilingues français].  
L'ambiguïté de la notion d'institution bilingue permit aux francophones de Sudbury de contourner l'opposition de l'évêque Scollard à l'établissement d'un collège français dans cette ville. Mgr Scollard donna l'autorisation aux francophones de créer un collège à la condition expresse qu'il fut «bilingue». L'évêque s'attendait en fait à ce qu'il y eut une section anglaise pour les anglophones et une section française (ou bilingue) pour les francophones. Mais le Collège de 1913 organisa l'enseignement en français et en anglais pour tous les élèves! Mgr Scollard protesta en 1914; les

Irlandais de Sudbury boudèrent ce type de bilinguisme et le Collège devint unilingue français en 1916 (Courteau, 1971 : 83-84).

6. Avec beaucoup d'à-propos, le sociologue David Welch note que l'opposition au Règlement XVII ne fut pas aussi unanime qu'on l'a souvent prétendu, et qu'on l'affirme encore de nos jours. Il y a eu des dissensions au sein de la communauté franco-ontarienne. Dans plusieurs régions ou localités, une majorité des parents se sont pliés au règlement (1988).
7. L'ACFO (1985), mais aussi des historiens comme Fernand Ouellet ont indiqué que les Franco-Ontariens n'étaient peut-être pas aussi ruraux qu'une certaine historiographie l'a prétendu et que, dès le XIXe siècle, plusieurs Canadiens-Français (du Québec et d'Ontario) s'installaient dans les villes, devenant des prolétaires urbains comme c'était massivement le cas pour la communauté «franco-américaine». En 1871, révèle F. Ouellet, les francophones étaient devenus plus urbains que le reste des Ontariens (28,4% comparativement à 21,5%) (Ouellet, 1986 : 109)!
8. C'est le constat étayé que fait Gaffield pour le comté de Prescott au milieu du XIXe siècle. «Les francophones, écrit-il, n'étaient pas directement contraints, pendant les décennies du milieu du siècle, à faire face à l'ensemble des aspects négatifs de leur statut minoritaire» (1987 : 183-184 — notre traduction).
9. À titre d'exemple additionnel, au Congrès de l'ACELF, en 1967, c'est de façon très pudique qu'un orateur mentionne qu'en Ontario, «la péréquation de revenus du point de vue des impôts municipaux est loin d'être réalisée pour assurer l'égalité du citoyen» (de langue française). Le rapport de la commission sur le système scolaire ne soulève même pas le problème. Tout au plus souligne-t-on que les écoles secondaires privées (catholiques françaises) seules en mesure d'offrir l'enseignement secondaire complet en français ne reçoivent aucun subside de la part du gouvernement (Acelf, 1967 : 159 et 170).
10. La radio et la télévision françaises, de juridiction fédérale, ont pénétré tardivement le territoire ontarien. Les revendications à ce sujet se poursuivent encore de nos jours. Ce retard, pensent plusieurs chercheurs, a été un facteur important d'assimilation, de bilinguisation et de dévalorisation de la langue française.
11. Les sources principales des données quantitatives comprises dans cette partie sont les recensements fédéraux de 1986 (et de 1981). Nous nous sommes également servis des données spéciales obtenues par le ministère des Affaires civiques (MAC, 1988, 1989) ainsi que des analyses faites par l'ACFO (1985, 1989) et Savas (1988). Par ailleurs, nous ne considérerons pas les problèmes méthodologiques liés à la possibilité de donner plus d'une langue maternelle dans le recensement de 1986; on pourra consulter à ce sujet Savas, 1988 et MAC, 1989. De plus, alors que la première version de ce texte était déjà rédigée, nous avons pris connaissance de deux autres recueils de données et d'analyses : Dallaire et Lachapelle, 1990b et Bernard, 1990b. Les données contenues dans ces deux études diffèrent souvent de celles que nous avons déjà utilisées. Les différences principales tiennent sûrement, pour une bonne part, à l'introduction de réponses multiples dans le recensement de 1986 et à l'analyse et à la gestion de ces réponses. D'autres facteurs, comme l'«optimisme» de la publication

fédérale (Dallaire et Lachapelle) et le «pessimisme» de celle de l'ACFO, pourraient aussi avoir joué.

12. Sur un autre registre, Fernand Dorais ne disait pas autrement :

*Légalement et théoriquement, il (le Canadien-Français) est dangereusement en bonne santé. La nouvelle Constitution l'exonère de toute peine capitale, et, toujours traîné devant les tribunaux dorénavant, à l'avance, il obtiendra partout droit de cause, — pourvu il est vrai qu'il soit assez nombreux pour justifier sa survie. Et ce qu'est ce nombre suffisant qui fait surseoir à la condamnation à mort, pourtant abolie en ce pays, bien malin qui le dira jamais» (1984 : 65-66).*

Nous avons tenté d'explicitier cette dimension dans une étude sur l'alphabetisation et l'assimilation des minorités au Canada (Wagner, 1990b).

13. Dans cette partie, pour des raisons de commodité, les termes francophones et anglophones correspondent aux personnes dont la langue maternelle est le français ou l'anglais. De plus, nous renvoyons à l'occasion aux «communautés culturelles» les personnes dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.
14. Il s'agit d'une série de trois cahiers publiés sous de direction de Bernard Clavel *et al.* (1984a, 1984b, 1984c).
15. À sa fondation (1971), CANO (Coopérative des artistes du Nouvel-Ontario) était une coopérative multi-media; elle comprendra une section théâtrale (qui deviendra le Théâtre du Nouvel-Ontario), une section musique (le groupe CANO dont fait alors partie le chansonnier Robert Paquette), une section artisanat et une section littérature qui deviendra, en 1973, les Éditions Prise de parole (Dickson, 1984).
16. Cette ressemblance avec un virage qui se produit également au Québec (et au Nouveau-Brunswick) confirme qu'il s'agit là de la version «locale» ou provinciale d'un phénomène de «modernité» qui atteint la francophonie canadienne mais qui frappe aussi le Canada anglais (où la transition toutefois est moins brusque). Cela confirme également que l'identité franco-ontarienne en émergence est encore influencée par les changements qui se produisent dans l'identité des «Canadiens-Français» de la «province» de Québec.



# Culture analphabète et analphabétisme culturel et structurel de minorité en Ontario français

*Nos villages sont façonnés à notre image*

*image d'un peuple de défricheurs, de travailleurs  
de gigueux et de conteurs d'histoires drôles.*

(Jean Marc Dalpé, 1981 : 42)

*As soon as the pupil enters the school, he shall begin  
the study and the use of the English Language.*

*(Dès que l'élève entre à l'école, il doit être mis à  
l'étude et à la pratique de la langue anglaise.)*

(Règlement XVII, 1912)

---

## **1. Introduction : d'un analphabétisme à l'autre**

---

Nous avons vu dans la problématique que l'analphabétisme au sein d'une minorité ethnique dominée ne peut se ramener exclusivement à ce que nous avons appelé l'analphabétisme de minorité ou, plus précisément, l'analphabétisme culturel de minorité. Pour expliquer le phénomène dans toutes ses facettes, il faut tenir compte des facteurs universels et spécifiques, historiques et structurels, qui se combinent étroitement et réagissent les uns sur les autres. Pour bien comprendre ce qu'est l'analphabétisme de minorité, il faut le distinguer des autres formes et des autres causes d'analphabétisme. Ces dernières peuvent agir synchroniquement, contemporanément, et s'ajouter à celles qui le provoquent plus directement; elles ont pu agir aussi diachroniquement, antérieurement, avant même que l'analphabétisme de minorité ait commencé d'exister, en lui créant, par exemple, un terrain propice. Il importe donc, au seuil de ce chapitre, de distinguer ce qui est et ce qui n'est pas analphabétisme de minorité, à toutes les étapes de l'histoire franco-ontarienne, et en commençant par les débuts.

L'examen de la période d'origine est particulièrement important car il nous permet de saisir tout à la fois la différence et le lien entre l'analphabétisme de minorité proprement dit et l'analphabétisme antérieur des premières communautés canadiennes-françaises établies en Ontario. L'analphabétisme de minorité n'apparaît (dans le temps) qu'au moment où la communauté, devenue réellement une minorité («minorité pour soi»), est aux prises avec la majorité et doit lutter pour survivre comme groupe ethnique. Mais cette communauté, comme ce fut le cas à l'origine pour les Canadiens-Français de l'Ontario, pouvait déjà être elle-même largement analphabète sans que cela n'ait rien à voir avec sa situation dans le nouveau territoire. La culture analphabète du Canadien-Français de l'Ontario, à l'époque où prévalaient encore fortement l'identité communautaire canadienne-française et l'autarcie agricole, était un fait interne à la société canadienne-française, préexistant à la situation de minorisation, et ses manifestations ne doivent pas être confondues avec celles de l'analphabétisme de minorité qui, lui, est provoqué par une cause externe.

On pourrait nous dire que cet analphabétisme antérieur était lui-même un produit de l'infériorisation de la population française du Canada vaincue par les armes britanniques et placée en état de minorité suite à l'arrivée massive des immigrants anglais et des Loyalistes. Ce n'est qu'*en partie* vrai. Dès la fin du XIXe siècle, au Québec même, plusieurs se refusent à chercher une cause uniquement externe au groupe canadien-français pour expliquer son taux élevé d'analphabétisme :

*Le recensement de 1891 a causé un certain émoi lorsqu'on a révélé que le Québec avait le plus haut pourcentage d'illettrés dans les plus de 20 ans. On a beau en certains milieux s'efforcer de démontrer que de 1871 à 1891 le Québec a fait plus de progrès que les autres ou à expliquer que cette situation est due à la Conquête, cela ne convainc pas entièrement et ne satisfait aucunement ceux qui veulent des réformes (...)* (Linteau et al., 1989 : 279).

Sans la Conquête, étant donné les conditions de vie matérielle en pays de colonisation et les conceptions dominantes dans la société catholique-française implantée sur les rives du Saint-Laurent, il n'est pas sûr que les choses eussent été très différentes, tout au moins en ce qui regarde les habitants des campagnes. D'autre part, ne l'oublions pas, cette culture analphabète n'était pas le seul lot des Canadiens-Français. Ils n'étaient pas les seuls à être «retardés». «En 1850, écrit un historien, il n'y a toujours que 50% des jeunes d'âge scolaire qui vont à l'école, et ce, pour un total de douze mois de leur vie en général» (Choquette, 1980b : 155). Il y a, nous en ferons état, des facteurs liés à la minorisation des Canadiens-Français qui accrurent leur analphabétisme et leur retard scolaire; mais il ne faut

pas perdre de vue que le faible taux d'instruction de la masse de la population était, avant une date récente au XXe siècle, une situation plutôt généralisée dans tout le pays. Que l'analphabétisme des Canadiens-Français, après la Conquête, soit partiellement lié à la domination britannique, nous n'en doutons pas. Les nouvelles élites dirigeantes britanniques se sont bien accommodées de la stagnation économique et sociale des Canadiens-Français qui allait leur permettre de prendre rapidement le contrôle économique de la colonie. Le régime seigneurial reste en place, mais une partie des élites françaises et canadiennes a regagné la France suite à la Conquête. Dans une large mesure, le nouveau pouvoir britannique construit une économie nouvelle où les Canadiens ont un droit de cité limité. Montréal deviendra même pour un temps, au XIXe siècle, une ville majoritairement anglaise. Dans une certaine mesure donc, la Conquête ne modifie pas la vie agricole traditionnelle des Canadiens-Français, tout au contraire, elle a pour effet d'en augmenter l'isolement provoquant ainsi une stagnation qui à son tour contribue à une détérioration de la société traditionnelle. Durham écrira : «Je regrette d'être obligé de faire remarquer que le gouvernement britannique, depuis qu'il possède cette province, n'a rien fait ou n'a rien tenté pour promouvoir l'instruction générale» alors qu'il existait parmi la population française «un vif désir de procurer à ses enfants les avantages de l'éducation qui lui avaient été refusés».

Pendant l'ancienne culture analphabète constitue certainement quelque chose de qualitativement différent du phénomène de l'analphabétisme de minorité et il ne faut pas oublier d'en tenir compte car la première a été à maints égards le terreau dans lequel a germé le second. Si elle n'a pas causé l'analphabétisme de minorité en Ontario français, elle fut l'un des facteurs qui permet d'en comprendre plusieurs caractéristiques. C'est dans la culture analphabète canadienne-française que s'est tout d'abord ancré l'analphabétisme de résistance. C'est elle aussi, en revanche, qui rendra souvent plus difficile la lutte contre l'analphabétisme d'oppression et lui donnera prise. La mentalité qui l'accompagne a influencé longtemps de larges couches de la population et ses effets se répercutent jusqu'à nos jours. Peut-être y a-t-il encore dans tout analphabète franco-ontarien aujourd'hui, un résidu, une forme dérivée de cette influence primitive.

Nous examinerons d'abord ce riche terrain primitif, toile de fond de l'analphabétisme en Ontario français. Nous présenterons ensuite ce dernier en essayant de démontrer qu'il est fondamentalement, en tant que provoqué de l'extérieur, un «effet de système». C'est au moment où la communauté ethnique française entre en contact avec le système social en Ontario et avec le système d'éducation ontarien tout particulièrement, que l'analphabétisme culturel de minorité surgit. Il s'agit d'un fait structurel, «systémique» comme on dit maintenant. Cet analphabétisme est produit et reproduit par le système, il n'en est pas une simple carence, un défaut. Ces analphabètes, qui sont-ils plus exactement?

Nous tenterons en fin de chapitre d'en brosser un bref portrait : héritiers lointains de la culture canadienne-française ancestrale, mais surtout «produits de système», ils se diversifient selon les trois types déjà esquissés dans la problématique : analphabètes dans les deux langues, à demi-alphabétisés dans les deux langues, analphabètes dans leur langue maternelle mais alphabétisés dans la langue seconde.

Cette «histoire» de l'analphabétisme en Ontario français s'appuie sur la trame historique et le tableau général présentés dans le précédent chapitre. Le lecteur trouvera dans celui-ci les mêmes références historiques, les mêmes questions d'identité, mais en relation avec les questions éducatives auxquelles nous allons maintenant nous attacher dans ce long chapitre.

\* \* \*

---

## ***2. L'analphabétisme originel des Canadiens-Français de l'Ontario***

---

Cette culture analphabète des Canadiens-Français du Québec (ou d'Acadie) transplantée en Ontario<sup>1</sup> fut, pour une part, un effet et un reflet du mode de vie matérielle, pour une autre part, le résultat d'une idéologie élitiste qui idéalisait, paradoxalement, la culture simple et rustique des paysans et des colons. Arrêtons-nous à ces deux aspects.

---

### **2.1 EFFET ET REFLET D'UN MODE DE VIE**

---

#### **2.1.1 La vie matérielle**

Les «Canayens» vivent principalement en milieu rural, à la «campagne», sur la terre et dans les bois. Depuis leur implantation en sol d'Amérique, les Canadiens-Français sont des colons : il leur faut d'abord défricher, abattre les arbres qui recouvrent la terre et rendre celle-ci propice à l'agriculture. La collectivité canadienne-française est engagée dans une économie de subsistance dans un contexte agricole, climatique et économique qui lui permet tout juste de survivre. En pays de colonisation en particulier, la forêt représente à la fois un obstacle (la terre à défricher) et une source de revenus (le travail dans les chantiers). C'est la base de cette économie agro-forestière si caractéristique de la vie primitive des Canadiens-Français en Ontario, où les activités agricoles et forestières coexistent : par les revenus qu'il tire de la vente de nourriture ou du travail saisonnier



dans les bois, le colon obtient des chantiers un revenu d'appoint indispensable. Les Canadiens-Français sont pour un grand nombre des «fermiers-bûcherons» : «les chantiers, de l'automne au printemps, et la petite terre et la famille pendant l'été» (Choquette, 1980b : 59). Dans le roman *Maria Chapdelaine*, dont le sous-titre est *Récit du Canada français*, d'abord publié en 1916 par Louvigny de Montigny, d'Ottawa, Louis Hémon a décrit avec une précision presque ethnographique, cette vie pionnière qui fut assurément celle de la plupart des Canadiens-Français qui se sont installés comme colons en Ontario. Dans un tel contexte de survie difficile, presque toute la vie de la famille est monopolisée par les nécessités de la subsistance matérielle comme l'atteste le témoignage d'un «vieux» du Sud-Ouest :

*On abattait la forêt pour faire d'la terre, pour semer, une tâche herculéenne parce que tout s'faisait à bras. (...) Une source de revenus a été cosqu'y appelaient des plaçons, des pièces équarries de chêne blanc pour la marine anglaise... Une deuxième source de revenus était de faire du bois d'chauffage pour la ville (Brodeur et Choquette, 1979 : 32).*

C'est autour de l'unité familiale que cette vie s'organise. Les familles sont nombreuses et le taux de natalité est très élevé. Une spécialisation du travail s'établit selon le sexe et selon l'âge pour l'ensemble des membres de la famille, y compris les jeunes et les vieillards qui constituent une main-d'œuvre importante, essentielle à la survie. Cette unité familiale produit sur une base autarcique presque tous les éléments nécessaires à la vie et à la survie : maison et dépendances, aliments, chaussures et vêtements, outils agricoles et domestiques, etc. Les achats de biens sont limités. On se marie en bas âge (surtout pour les femmes) et la collectivité pratique une stricte endogamie (qui se limite d'ailleurs souvent au rang ou à la localité immédiate).

Dans un tel contexte, les contacts avec l'extérieur sont circonscrits (et encore plus si le milieu environnant est anglophone, puisque l'on parle peu ou pas l'anglais). Et pour ce type de vie économique fondée presque exclusivement sur le labeur physique, le degré d'instruction requis est peu élevé ou nul. On a aussi besoin de tous les bras pour le travail, pour assurer la subsistance.

### **2.1.2 Le reflet socioculturel**

L'autosuffisance économique induit un mode de vie particulier. Le type d'activité économique dominant chez la grande majorité des Canadiens-Français est le fondement matériel de leur vie sociale et culturelle. La ferme et la famille ne sont pas seulement des unités de production, elles sont aussi des unités de

reproduction biologique et culturelle. Léon Gérin, père de la sociologie au Canada français et qui a passé sa vie active à Ottawa, a bien décrit cette unité familiale (qu'il appellera la «famille communautaire») :

*(...) ce groupement nombreux et varié dans sa composition a pour premier objectif, (...) de tirer de l'exploitation de son domaine rural et de diverses industries accessoires, par le travail en commun de ses membres, tout ce qui est nécessaire à la subsistance du groupe, au maintien du domaine et de la communauté et enfin à l'établissement au dehors de ceux des enfants qui seront appelés à se séparer du groupe (1898 : 145).*

À son tour, ce bagage socioculturel, structure symbolique de la compréhension du monde et de la médiation au monde, que nous décrivons dans cette section, influence la vie économique, la vie matérielle. Cette influence du culturel sur l'économie se constate, par exemple, dans l'attitude des colons de l'Est de l'Ontario qui, lorsqu'ils s'y établissent dans la deuxième moitié du XIXe siècle, s'installent dans les terres noires, terres basses souvent marécageuses de l'Outaouais, parce que ces terres sont disponibles, mais aussi et beaucoup parce que les Canadiens-Français ont coutume d'apprécier ce type de terres collectivement peu prisé par les anglophones qui, pour leur part, préfèrent les terres sablonneuses et bien drainées (Gaffield, 1987 : 68-72)<sup>2</sup>. Dans la culture agricole canadienne-française, le «sable», semble-t-il, avait acquis une sorte de valeur négative et quasi symbolique.

### ***L'autarcie socioculturelle***

Pour se maintenir, l'unité familiale doit avoir accumulé une somme considérable de savoirs et de savoir-faire. Pensons au pain, aux tartes, aux galettes et aux «bines». Il en fallait connaître les différentes recettes, mais il fallait aussi être en mesure de construire un four à pain, pratique l'été s'il était construit à l'extérieur et économique s'il était fait de glaise plutôt que de briques! Pour rendre compte de cette seule technique, Germain Lemieux a dû rédiger une petite monographie (1981). Et, une fois le four construit, encore fallait-il fabriquer un grattoir (pour retirer les braises du four), une «main» (pelle en bois munie d'un long manche) et l'indispensable huche.

Mais ce n'est pas seulement la vie familiale qui est indépendante; dans une large mesure, les rapports entre les individus et la vie sociale collective sont définis par des règles de comportement non écrites mais intériorisées au sein de la collectivité. Pour un seul village au Québec, Saint-Joseph-de-Beauce, Madeleine Ferron et Robert Cliche (1972) ont admirablement décrit, dans la monographie *Quand le peuple fait la loi*, comment les comportements sociaux ont été

séculairement définis par la «loi populaire», loi créée par la nécessité, mais plus simple et souvent plus forte que la loi officielle codifiée qui fera son apparition au XIXe siècle.

Prenons pour exemples, la pauvreté et la mendicité. Le pauvre a droit de cité dans la société canadienne-française, c'est le «quêteux». La collectivité doit voir à son assistance selon des règles définies, c'est la coutume. C'est d'abord à la famille immédiate qu'incombe la responsabilité de subvenir aux besoins d'un nécessiteux, note Gérin en 1898, mais «si la famille est elle-même hors d'état de supporter le fardeau, alors c'est le rang qui s'en charge» (p. 205). Trois quarts de siècle plus tard, Ferron et Cliche noteront que ce droit coutumier avait subsisté jusqu'au début des années 1960 établissant même des obligations réciproques entre «l'homme établi et l'homme errant» (p.146).

Autre exemple, les corvées, souvent appelées «bees». Parfois, ces corvées se déroulaient à l'intérieur de la famille; dans certaines occasions, c'était une obligation pour toute la collectivité. Un témoignage d'un habitant de Saint-Joachim, dans le Sud-Ouest de l'Ontario, rend bien compte de la diversité de cette pratique et de son imbrication dans d'autres pratiques culturelles collectives :

*On faisait des «bees». Quand j'étais p'tit gars j'allais aider mes oncles à faire les foins. Quand y avaient fini y s'faisaient une veillée. Ça dansait jusqu'au matin. Y célébraient la finition d leurs foins. L'automne, c'était pareil. Si y en avait un qui décidait de s' construire une grange les voisins et les amis se rassemblaient et dans une journée y montaient la grange. Les femmes venaient aider la mère. Elles piquaient des couvre-pieds puis elles tiraient d la laine pour faire des matelas et des oreillers (Brodeur et Choquette, 1979 : 37).*

Cette vie socioculturelle comporte non seulement son code, mais elle recèle également certains savoirs qui sont souvent en marge des codes officiels de la société dominante. C'est manifestement le cas de la sorcellerie et de la médecine populaire. Ainsi, chaque communauté possède son «ramancheur». Les connaissances et les «dons» qui les accompagnent se transmettent souvent dans l'unité familiale. «Mon père était ramancheur comme sa mère», affirme Tony Martin de Timmins, lui-même ramancheur depuis alors trente et un ans (*id.* : 60). Parfois, tels ceux de Bourget dont on se remémore l'existence en 1945, ce sont les quêteux du village qui sont spécialisés en médecine populaire : «cataplasme d'"herbe à lion" pour votre rhumatisme ou des massages au jus de patates râpées pour votre eczéma» (*id.* : 78)! On n'a peut-être pas suffisamment souligné à quel point les croyances et pratiques populaires étaient importantes, échappaient aux pratiques religieuses et parfois même s'y opposaient. Aussi les évêques du Canada français

devront-ils, à plusieurs reprises dans leurs mandements, rappeler leurs fidèles à l'ordre (DesRuisseaux, 1973 : 199).

### ***La culture analphabète***

Cet ensemble de pratiques socioculturelles est intégré dans les multiples facettes de la vie quotidienne. Les «industries domestiques» exercent souvent une fonction utilitaire mais aussi culturelle. Il y a un art qui s'exprime dans la façon de fabriquer les meubles, les outils, les catalogues, les ceintures fléchées, etc.

La langue parlée, française, est le véhicule principal de cette culture canadienne-française originelle. C'est par le seul support de l'oral qu'elle se transmet d'une génération à l'autre. Et ce que la langue véhicule, ce ne sont pas des données disparates, c'est un ensemble culturel cohérent et cohésif qui permet d'assurer de façon autonome la survie matérielle (ce que, par exemple, la culture «contemporaine» ne permet plus : quel est le couple qui aujourd'hui saurait organiser sa subsistance, son logement, son habillement en n'ayant pratiquement pas recours aux biens et produits manufacturés?).

• Il s'agit donc d'une véritable culture, héritée du passé mais adaptée aux rudes conditions de vie en Amérique. Elle découle du mode de vie, mais elle l'exprime également. Mais elle n'est pas qu'étroitement utilitaire, ses fonctions sont multiples : elle offre à chaque individu un schéma de compréhension et d'interprétation du monde. Elle lui permet d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses désirs et ses angoisses. Tentant de définir la tradition poétique et musicale du Canada français, Marius Barbeau insistera sur la variété de ses formes orales et, songeant assurément à son public lecteur lettré souvent méprisant pour les «ignorants», il tentera de le convaincre de la valeur intrinsèque de cette culture orale (analphabète)<sup>3</sup> :

*Qu'on la nomme langage, dicton, proverbe, formulette, comptine, jeu, recette, art populaire, légende, fabliau, danse, chanson, folklore, peu importe! Entre tous ces sujets il y a des liens de parenté qui les rendent inséparables.*

*(...) elle a pu naître primesautière et obscure, collective en quelque sorte parce qu'elle demeurait anonyme, dans l'esprit et sur les lèvres ou dans l'action du peuple illettré. Ce peuple restait analphabète sans pour cela être dépourvu de ressources, de souvenirs, de techniques, de talent, ni même de patrimoine culturel, d'art et de distinction (1962 : 9).*

Cette culture organique — écologique, pourrait-on dire aujourd'hui — est liée à la vie quotidienne, au climat, au pays, et ses éléments constitutifs imprègnent

souvent diverses dimensions de la vie canadienne-française. Le four à pain a été évoqué plus haut. Dans un autre ouvrage sur les fours à pain, un chapitre entier est consacré à la tradition orale où les auteurs relèvent comment le four à pain et les activités qui s'y rattachent ont été source de dictons et d'expressions populaires, souvent à portée sociale ou morale («On a été élevé à la porte du four», «Le four c'était la vie», etc.), de chansons, de contes et légendes, source également de croyances populaires, de sorts et conjurations, et de présages (ainsi le cas de cette femme qui, boulangéant son pain, refusa de donner de l'argent à un quêteux — personnage décidément très présent dans la culture canadienne-française — et manqua par la suite ses «cuites», convaincue que le quêteux éconduit lui avait jeté un sort) (Boily et Blanchette, 1976).

Cette culture est anonyme, humble, mais elle est aussi d'une grande richesse. C'est particulièrement le cas des contes et des chansons. Les thèmes en sont variés, comme le constatait Marius Barbeau qui, dès 1916, en identifiait cinq catégories : 1) les *mythes* et les contes où le merveilleux domine, 2) les *fables* où les animaux parlent et agissent comme des êtres humains, 3) les *contes héroï-comiques*, 4) les *légendes de caractère semi-chrétien* où les personnages sont «le Christ, les apôtres, les revenants et le diable, dont les ruses sont ordinairement déjouées», 5) les *récits romanesques* ou *facéties* du Moyen Âge et des temps modernes (p.453). La signification profonde d'un grand nombre de ces contes échappait à ceux et celles qui les racontaient et qui les entendaient et elle échappe encore aux folkloristes qui en ont consigné un certain nombre. «Les folkloristes, notait Germain Lemieux, seraient intéressés à découvrir le sens symbolique qui imbibe ces récits de héros ou d'aventures apparemment imaginaires» (1972 : 21). Plusieurs de ces contes et chansons, par leur contenu et leur vocabulaire, remontent au Moyen Âge, à l'ancien français, au latin et au francique. Pour un très grand nombre, la source moyenâgeuse ne semble représenter en fait qu'une étape, un repère, dans un long chaînon multimillénaire de tradition orale qui conduit à l'Antiquité, voire aux sources mêmes de la civilisation indo-européenne. Germain Lemieux (1968) a révélé les nombreuses similitudes entre d'une part le «Ti-jean» poilu canadien (Jack en Acadie) et, d'autre part, le héros sumérien Gilgamesh ainsi que le dieu grec postérieur Héraclès. Les ressemblances pourraient être attribuées au hasard, mais le folkloriste se demande comment «un paysan aurait-il pu inventer un récit à base de métempsycose, alors que sa religion, sa mentalité, son milieu croient ridicule ce passage d'une forme humaine à une forme animale» (*id.* : 9). Quoi qu'il en soit, de nombreuses recherches du présent siècle tendent à montrer l'actualité de ces mythes qui demeureraient encore de nos jours la matrice ou la structure profonde de notre perception du monde.

- Pour se maintenir et se perpétuer, cette tradition devait s'appuyer sur une certaine spécialisation culturelle. Le conteur exerçait une fonction essentielle dans

la société traditionnelle canadienne-française, qui n'est pas sans rappeler celle du griot dans les sociétés africaines :

*Je suis griot (...) fils de Bintou Kouyaté et de Djeli Kedian Kouyaté, maître dans l'art de parler. (...) nous sommes les sacs à parole, nous sommes les sacs qui renferment des secrets plusieurs fois séculaires. L'art de parler n'a pas de secret pour nous (...)*

*Je tiens ma science de mon père Djeli Kedian Kouyaté qui la tient aussi de son père. L'Histoire n'a pas de mystère pour nous (cité dans Falq et Kane, 1974 : 62).*

Et comment ne pas penser aux peuples autochtones du Canada dont la culture se perpétuait également par la transmission orale? Le rapprochement n'a pas échappé au père Lemieux qui mentionne, de façon particulière il est vrai, le rôle de certains anciens : «Même nos Indiens du Canada utilisaient le récit oral pour transmettre à la jeune génération les faits du passé» (1972 : 20). Dans la société canadienne-française, seuls quelques-uns accèdent au rang et au titre de «conteur». Comme le remarquait G. Lemieux, «il n'existait aucune liste officielle, aucun fichier» des conteurs. «Très souvent, ajoutait-il, le conteur ne savait ni lire ni écrire; mais son talent franchissait bientôt le cadre de la famille» (*id.* : 29-30). Devient donc conteur (ou conteuse) qui est reconnu comme tel par ses pairs! Et, dans les chantiers, l'entrepreneur doit non seulement embaucher des bûcherons, il doit en embaucher un qui tout en étant bûcheron sera le «conteur officiel» du chantier<sup>4</sup>! Celui qui était choisi allait alors, selon un informateur du père Lemieux, «être sur le billochot» (vieux terme pour désigner une bûche de la dimension d'un seau de bois, qui servait de siège au conteur).

Mais cet apprentissage informel du métier de conteur exigeait certaines qualités, au premier chef une mémoire<sup>5</sup> solide, qui permettait de redéployer un récit à partir d'un canevas bien intériorisé, mais aussi une maîtrise de la langue et de ses subtilités, de ses effets, une maîtrise également du chant puisque plusieurs contes étaient entrecoupés de chansons, souvent une «capacité d'acteur» et d'autres «talents variés», etc. Voilà autant d'éléments qui, toujours selon le père Lemieux, démontraient le «sens artistique du conteur» (*id.* : 48). De plus, chaque genre avait ses lois qu'il fallait aussi maîtriser et, finalement, le conteur devait surtout parvenir à trouver une voie particulière qui corresponde à sa personnalité propre tout en lui permettant d'exprimer la tradition et sa créativité.

• Cette culture «analphabète» est foncièrement commune à l'ensemble des communautés traditionnelles du Canada français (et des États-Unis). Néanmoins, chaque collectivité régionale développe certaines caractéristiques propres. À cet égard, la situation ontarienne est intéressante. Puisqu'il s'agit d'une terre

d'immigration relativement récente, la province constitue finalement un lieu de jonction profitant des apports de multiples traditions régionales et locales. C'est particulièrement vrai, semble-t-il, pour le Nouvel-Ontario qui reçoit des francophones en provenance de diverses régions du Québec, d'Acadie et même des États-Unis. Les lieux d'origine des conteurs des recueils de Germain Lemieux ou encore les témoignages oraux rassemblés dans *L'Ontario français du Sud-Ouest* (Lapierre, 1982) confirment ce rôle de creuset culturel joué par l'Ontario français. La culture traditionnelle finit par y prendre une coloration particulière. S'interrogeant sur le contenu spécifiquement ontarien du folklore (dans le Nouvel-Ontario), Germain Lemieux (1972) en vient à la conclusion que certaines réalités comme l'importance de la forêt, la présence des chantiers, le rôle des voyageurs, les contacts avec les Amérindiens, la toponymie locale vont s'insinuer dans les chansons et, dans une proportion moindre, dans les contes. L'Ontario français réclamera aussi quelques légendes ou histoires qui lui sont spécifiques : la légende de la Chasse Galerie ou l'histoire vraie de Jos. Monferrand<sup>6</sup>. Au total toutefois, ce folklore canadien-français demeure commun à l'ensemble de la collectivité et reflète encore un univers qui remonte à la période européenne des ancêtres (sinon, à une période antérieure, comme nous y avons fait plus haut allusion) : les bergères, les rois et les princes, de même que les rossignols, n'étaient pas des êtres présents sur le continent américain.

### *Culture figée et culture méprisée*

- La richesse intrinsèque et réelle de cette «culture analphabète» ne doit toutefois pas faire perdre de vue ses aspects statiques, voire rétrogrades. Au point de départ, c'est la base matérielle de cette culture qui pose certains problèmes. Linteau *et al.* mentionnent qu'une étude de 1850 sur l'agriculture dans le Bas-Canada, tout en reconnaissant le caractère laborieux et intelligent du peuple, souligne la faible productivité des exploitations : la terre ne fournirait que le quart de son potentiel à cause de carences dans la rotation des semences, dans l'engrais et son application, dans le soin donné au bétail et sa nourriture, dans l'assèchement de certains sols, dans l'outillage agricole (1989 : 131-132). Une partie de ces difficultés pouvait être liée au capital financier limité des habitants, mais une autre partie dépendait des «croyances» populaires, d'une manière fixe de faire, peu ouverte aux changements. Cette culture traditionnelle, qui véhicule les normes culturelles et sociales de la communauté canadienne-française, comporte un ensemble de «croyances populaires» qui bloquent l'innovation et condamnent à l'immobilisme et à la xénophobie.
- Cette culture traditionnelle est aussi méprisée (et méconnue). Lord Durham avait exprimé un mépris bienveillant à l'égard des «habitants» et de leur culture :

«Ils restent attachés aux anciens préjugés, aux anciennes coutumes, aux anciennes lois, non pas parce qu'ils croient profondément aux effets bénéfiques de ceux-ci, mais parce qu'ils font preuve de la ténacité obstinée d'un peuple peu éduqué et fermé au progrès» (1905 : 17, notre traduction).

«Race inférieure», avait statué Durham, «peuple sans histoire et sans littérature» (*id.* : 218). Ce mépris se retrouve également au sein de l'élite canadienne-française. La culture traditionnelle y est souvent méconnue ou condamnée en bloc. Comment la masse illettrée du peuple pourrait-elle être considérée comme cultivée? L'analphabétisme n'est-il pas synonyme de non-culture, d'inculture? La langue du peuple est elle-même dépréciée<sup>7</sup>. Le mépris à l'endroit de la culture alphabète traditionnelle sera tenace. Tous les folkloristes du Canada français reviennent sans cesse sur le contraste (la contradiction) entre le fait de l'analphabétisme de la communauté traditionnelle canadienne-française et son bagage culturel extraordinaire, comme si la «culture» était indissociablement liée à l'alphabétisme, à la connaissance de la lecture et de l'écriture. Cette méconnaissance et ce mépris, quoi qu'on en dise, prévalent encore de nos jours au Canada français alors même que cette culture traditionnelle n'est pas encore complètement éteinte. Dans sa préface à l'imposante série *Les vieux m'ont conté*, le folkloriste Luc Lacoursière fait lui aussi allusion à ce mépris des personnes alphabétisées (c'est nous qui soulignons) :

*Les Canadiens instruits ont été lents à comprendre et à apprécier la valeur de ces récits qui, à toutes les époques, parallèlement aux chansons folkloriques, ont accompagné les coureurs de bois, les canotiers, les voyageurs, les bûcherons ou les colons, dans leurs courses et pérégrinations jusqu'aux confins de l'Amérique (in Lemieux, 1973 : 11).*

En fait, la «culture alphabète» du Canada français n'est jamais parvenue à apprécier la «culture alphabète». Si au XIXe siècle, certains auteurs comme l'abbé H. R. Casgrain se sont intéressés, par exemple, aux légendes, ils les ont le plus souvent réinterprétées en fonction de leurs propres valeurs morales, niant ainsi en quelque sorte la valeur intrinsèque de ces légendes. Il en est allé ainsi du mouvement de «La bonne chanson» : on a sélectionné quelques chansons folkloriques en y ajoutant un nombre considérable de chants patriotards. Ce n'est pas l'effet du hasard si Germain Lemieux a été la seule personne, à notre connaissance à tout le moins, à s'intéresser *professionnellement* à la tradition orale de l'Ontario français. [Et même ce dernier n'échappe pas à la tentation d'une réinterprétation de certains éléments de la tradition, à preuve ce qu'il écrivait des «chansons à boire» : «Si elles sont parvenues jusqu'à nous, ce n'est pas parce qu'elles faisaient l'éloge du vice, mais plutôt parce qu'elles servaient de



leçon d'avertissement. D'ailleurs c'est surtout leur mélodie pimpante qui a assuré leur longévité (1964 : 32)...]

La tradition orale populaire n'a pas été la seule à être marginalisée par la culture lettrée : ce fut le cas de l'ensemble des arts populaires. Pour bien des élites, la période de «grande noirceur» du Canada français fut cette «époque où le culte de l'art n'était pas dans les préoccupations de la race mais d'un très petit nombre composé de quelques curés de nos villes et de nos campagnes et de quelques marchands favorisés par la fortune» (Bellerive, 1927 : 11-12).

Au demeurant, ce mépris ou cette faible valorisation de la culture traditionnelle est intériorisé dans l'esprit même des «habitants», ces Canadiens-Français peu instruits comme le constatait, en 1939, un observateur étranger, Robert Redfield, dans une introduction à un ouvrage sur une paroisse canadienne-française : «Pour le paysan, il est tout à fait naturel d'attribuer du prestige aux gens des villes de même qu'à ceux de son groupe qui sont plus cultivés» (cité dans Rioux et Martin, 1971 : 70). Une telle hiérarchisation montre aussi comment l'alphabétisme (*literacy*) en terre américaine (et nous incluons ici la culture dominante de l'Amérique du Nord et, probablement, du Sud), essentiellement d'origine européenne, n'est pas encore de nos jours parvenu à admettre la valeur des cultures autochtones et de la culture «analphabète» des Canadiens-Français, qui, elle, a été apportée d'Europe.

### L'école

Dans cette société traditionnelle, l'école n'est pas une institution nécessaire. Les lieux principaux d'apprentissage et de socialisation, c'est la maison et les milieux de travail (fermes, chantiers, scieries) où l'apprentissage se fait sur le tas. Dans cette culture où l'oral est fortement valorisé, où il est le véhicule presque exclusif de la communication, le besoin de savoir lire et écrire est très limité. Les constatations (tout imprégnées de la «culture de l'esprit») de Léon Gérin à propos du village de Saint-Justin étaient probablement vraies pour la majorité des paroisses canadiennes-françaises rurales de l'époque :

*La formation et les conditions de vie de l'habitant de Saint-Justin ne sont pas, on le conçoit, des plus favorables à la diffusion des connaissances et à la culture de l'esprit. La plupart des enfants sont peu portés vers l'instruction et les parents, règle générale, ne se préoccupent guère de ce que ces enfants peuvent apprendre à l'école. Beaucoup même les retiennent à la maison sous de futiles prétextes ou pour utiliser leurs services dans le travail des champs. Ces enfants cessent de fréquenter l'école vers l'âge de dix ou douze ans. Presque tous savent alors lire, écrire et un peu compter; mais la plupart, faute de pratique, oublie rapidement au sortir de l'école ce qu'ils ont appris;*

*et fréquemment, à l'âge de dix-sept ou dix-huit ans, il ne leur reste plus rien (1898 : 197).*

Il n'en allait pas autrement en Ontario où Godbout constate également que «l'insouciance du peuple», même atténuée par les exigences de la vie matérielle<sup>8</sup>, a contribué à une stagnation du niveau d'éducation :

*Car, abstraction faite des circonstances défavorables où se débattaient les pionniers : très grande pauvreté, dispersion de la population, travaux domestiques requérant tous les bras disponibles, moyens de communication quasi inexistant, pénurie de manuels et manque de maîtres compétents, défricheurs et colons étaient assez rares qui voulaient, pour leurs enfants, une instruction plus poussée que la leur (1972 : 105).*

Un examen sommaire du thème de l'école dans les contes populaires recensés par Germain Lemieux révèle que l'école y tenait une place bien restreinte et qu'elle était le plus souvent présentée de façon négative.

Par ailleurs, il faudrait établir une distinction plus nette entre la lecture et l'écriture. Il semble bien que la lecture était plus développée que l'écriture (Greer, 1978) et que les femmes étaient plus alphabétisées que les hommes. Il n'est pas impossible qu'il y ait eu une certaine spécialisation fondée sur le sexe, les femmes assumant plus que les hommes les tâches de lecture. Cette alphabétisation accrue des femmes aurait fort bien pu être amorcée à l'école; mais les femmes auraient aussi pu développer, et même acquérir l'aptitude à la lecture à la maison ou à l'église. Cette étude de l'analphabétisme et de l'alphabétisation au Canada français reste à faire.

Quoi qu'il en soit, l'école et la culture qu'elle véhicule semblent en opposition, en rupture, avec la culture analphabète de la société canadienne-française traditionnelle, comme finit par le découvrir un jeune «héros» d'un roman ontarien. Avec les années, «les objets, les masses et les espaces» de son univers rural «s'étaient peu à peu mêlés à sa chair et à son âme, si intimement qu'ils l'habitaient tout à fait» :

*Il se souvient tout à coup de quelque chose qui l'avait hanté durant les années passées à l'école, surtout lorsqu'il était assis depuis longtemps de longues heures dans la salle de classe, quelque chose qu'il n'arrivait pas à nommer mais qui était comme le désir et la faim qu'éprouvaient ses mains d'êtreindre ces objets indispensables et ensorcelés. Non, Jean-Paul le sentait — et c'était peut-être un bien grand malheur — il ne vivrait pas de son esprit, mais de son corps (Henrie, 1988 : 58)*

Au demeurant, cette école primaire de rang était évidemment bien différente de l'école primaire d'aujourd'hui. Les «petites écoles» étaient, avant la Confédération, le fruit de l'initiative locale, et le contrôle communautaire se reflétait dans la qualité même de l'enseignement qui y était donné. Souvent à peine plus âgées et plus instruites que les élèves les plus vieux, les enseignantes étaient la plupart du temps issues du milieu local et leur formation pédagogique laissait à désirer. Quant aux enfants qui, selon Léon Gérin, redevenaient analphabètes vers l'âge de 17 ans (phénomène de l'«analphabétisme de retour»), ils n'avaient peut-être pas appris à lire (et encore moins à écrire) convenablement pendant leur faible fréquentation scolaire. La rupture profonde entre la culture analphabète populaire et la culture lettrée se produisait probablement surtout dans le cadre de l'enseignement secondaire privé : les petits séminaires, les collèges classiques et certains couvents; ces institutions représentaient pour les quelques jeunes qui y accédaient un «exil vers la ville et dans les livres», un «arrachement» (Henrie, 1988 : 194).

Enfin, un degré élevé d'analphabétisme constituait peut-être l'une des conditions du maintien de cette riche tradition culturelle orale des Canadiens-Français (Greer, 1978 : 334). À sa façon, Gérin ne disait pas autrement lorsqu'il affirmait, en 1897, que «la formation communautaire limite, chez les Franco-Canadiens, l'aptitude à s'élever et les retient aux degrés inférieurs des arts usuels» (cité dans Falardeau et Garigue, 1968 : 40). Il convient d'ajouter que cette culture «analphabète» contribua, en milieu dominant anglophone, à la préservation du français et de la culture française originelle et qu'elle assura, de cette manière paradoxale, les conditions minimales d'une éventuelle culture française supérieure. Elle fut à la fois à la base de cette dernière et une entrave à son développement rapide.

## **2.2 INFLUENCE ET CONSÉQUENCE D'UNE IDÉOLOGIE**

---

L'analphabétisme originel des Canadiens-Français s'explique également par des facteurs idéologiques qui ont joué, particulièrement en milieu rural, au cours du XIXe siècle. Nous identifions deux idéologies, complémentaires, influant sur le maintien de l'analphabétisme, l'idéologie de l'Église catholique et l'idéologie agriculturiste. Enfin, dans la province de Québec, nous verrons que les idéologies dominantes du Canada français se sont traduites dans un système d'éducation qui, au total, laissait une place congrue à l'alphabétisation et à la formation de base des jeunes, système qui sera érigé en «modèle» pour les Canadiens-Français, tant ceux de la province que ceux de la diaspora. Rappelons toutefois que ces différents facteurs se combinaient aux autres facteurs évoqués précédemment : la domination politique et économique des Canadiens-Français,

LE CULTIVATEUR.

Mes enfants, voyez ce paysan. Il laboure son champ. Le morceau de terre qu'il a gagné par son travail est son royaume, les animaux de sa ferme sont ses loyaux sujets.

Il trouve le moyen de se faire payer par chacun d'eux, pour les soins et la nourriture qu'il leur donne.

Le cheval laboure, herse et charroie. La vache lui donne du lait. Avec le lait il fait du beurre et du fromage. La poule lui fournit des œufs. Le mouton lui donne la laine pour vêtir ses enfants chaudement durant l'hiver.

Regardez sa blanche maisonnette bâtie, là-bas, au milieu des grands arbres. C'est là que ses bons petits

enfants l'attendent pour lui dire qu'à l'école, ils ont bien étudié, qu'ils ont été bien sages et bien obéissants.



LE LABOUREUR.

Lorsque ce bon laboureur est fatigué, il va se mettre à l'abri des rayons

*Un manuel utilisé pour l'alphabétisation en 1904. Rédigée par T. Rochon, inspecteur des écoles bilingues de l'Est, cette Méthode pratique de lecture-écriture a été « approuvée par le Ministère de l'éducation de la province d'Ontario ». Le syllabaire est gradué et normatif, tant dans la méthodologie préconisée que dans le contenu des textes.*

le mode de vie majoritaire en autarcie et cette culture orale originelle, dans une large mesure autonome par rapport à l'idéologie de l'Église catholique et des notables.

Pour l'essentiel, les deux facteurs idéologiques que nous indiquons exercent principalement leur influence au XIXe siècle et au début du XXe.

### 2.2.1 L'Église : le catéchisme plutôt que l'abécédaire

L'influence de L'Église en matière d'éducation au Canada ne peut se comprendre en dehors de l'évolution, dans les pays occidentaux, au XVIIIe et au XIXe siècles, de la conception de l'État et de ses répercussions sur le rôle des Églises, en particulier de l'Église catholique. À partir du XVIIIe siècle, la notion d'un État à la fois national et social émerge. L'État apparaît moins comme étant «de droit divin» : il est de plus en plus défini comme devant refléter la volonté du peuple et devant être préoccupé du bien commun. Des bouleversements sociaux, telles la Révolution française et l'Indépendance américaine, sont marqués par la montée des idées libérales où domine l'affirmation des libertés individuelles. On propose de mettre un frein à l'arbitraire de l'État, mais on n'en pense pas moins que celui-ci doit intervenir au nom de l'intérêt commun dans des champs où son intervention avait été jusque-là limitée : communications, éducation, services sociaux, etc. L'Italie du XIXe siècle sera un des champs importants de cette lutte idéologique et politique : affranchissement de l'Empire austro-hongrois et d'autres dominations étrangères, luttes contre les États pontificaux, etc.. Ce mouvement idéologique suscite sa propre riposte : en matière de religion catholique, apparaît l'ultramontanisme qui affirme l'autorité pontificale et la préséance de l'Église catholique sur presque toutes les questions relatives aux catholiques et aux sociétés catholiques (i.e. où se retrouve une majorité de catholiques).

Au Canada français, ces conceptions divergentes de la société civile et de l'État se sont affrontées au XIXe siècle : le libéralisme s'est manifesté particulièrement pendant la Rébellion de 1837. En matière d'éducation, le programme patriote, traduit dans les «92 résolutions», était, pour l'époque, très novateur. Les résolutions mettaient de l'avant un ensemble impressionnant de mesures qui, appliquées, auraient modifié en profondeur le système scolaire de la province de Québec :

- 1.- *L'affectation du revenu des Biens des Jésuites à l'éducation;*
- 2.- *L'augmentation des octrois gouvernementaux aux écoles;*
- 3.- *L'institution de la taxe scolaire;*
- 4.- *L'augmentation du nombre d'arrondissements scolaires;*
- 5.- *Des allocations spéciales pour l'instruction des pauvres;*

- 6.- *L'incorporation légale aux communautés et aux sociétés d'éducation;*
- 7.- *La création d'écoles normales;*
- 8.- *L'établissement d'écoles modèles;*
- 9.- *L'établissement d'un bureau d'examineurs ayant capacité de décerner des diplômes d'enseignement.* (Filteau, 1938 : 179-180).

Mais c'est l'ultramontanisme qui triomphe dans la deuxième moitié du siècle. Lors de la constitution des deux Canadas en 1791, rien n'est spécifiquement prévu pour l'éducation si ce n'est, indirectement, les «réserves du clergé» à l'origine allouées, dans le Haut-Canada, à l'usage exclusif de l'Église d'État, l'Église anglicane. L'éducation est alors perçue comme une responsabilité privée incombant à la famille ou à chaque dénomination religieuse. L'État ne se sent investi d'aucune autorité en matière d'éducation, tout particulièrement au niveau de l'alphabetisation des enfants. Il est d'ailleurs significatif que la première loi scolaire du Haut-Canada de 1807 concerne l'enseignement secondaire, le *District Public (Grammar) School Act* (Wilson, Stamp et Audet, 1970). Mais ce faible intérêt fait place à un engagement progressif; l'État intervient de plus en plus en matière d'éducation. Pour sa part, l'Église catholique canadienne hésitera cependant sur l'attitude à prendre face à cette intervention croissante de l'État dans un contexte où la nécessité d'une formation de base de tous les enfants apparaît de plus en plus évidente. Ainsi, en 1789, réagissant à un projet des autorités en vue de l'érection d'une université, l'évêque de Québec s'objecte parce que la religion est une responsabilité de l'Église et non de l'État, alors que son évêque coadjuteur s'y déclare plutôt favorable. Dans le Haut-Canada, l'Église catholique semble encore plus hésitante en matière scolaire : à partir du moment où le gouvernement contribue au financement d'écoles élémentaires (communes) publiques, des écoles communes françaises sont créées. Avant 1856, l'évêque (francophone) d'Ottawa va même jusqu'à déconseiller à ses propres diocésains l'érection d'écoles séparées (Choquette, 1984 : 308).

### ***Protestantisme et catholicisme***

D'une façon générale, les protestants plus que les catholiques<sup>9</sup> semblent favorables à l'enseignement primaire. La bourgeoisie commerçante anglo-saxonne et les protestants en général sont plus préoccupés de la généralisation de l'enseignement primaire alors que l'élite religieuse et petite-bourgeoise canadienne-française y semble souvent indifférente, parfois même opposée<sup>10</sup>. En 1829, l'évêque de Montréal écrit d'ailleurs à l'évêque de Québec, l'encourageant à mettre sur pied des écoles de paroisse «pour, disait-il, montrer aux protestants qui nous accusent de toujours décourager l'éducation, qu'il n'y a véritablement

que nous qui la favorisons efficacement» (Ouellet, 1972 : 268) — ce qui est très révélateur des motivations de l'évêque en faveur de l'alphabétisation des jeunes... Pendant le XIXe siècle, constate Ouellet, «beaucoup de curés et de laïcs voyaient dans l'instruction du peuple un danger pour sa foi et pour ses mœurs» (*ibid.*). L'évêque de Montréal, en 1839, ne s'en cachera pas; dans un mandement, il déclare que l'Église est disposée à encourager les «Écoles Chrétiennes», en particulier celle des «Frères des Écoles Chrétiennes» (*sic*). Le but de l'enseignement primaire est moins l'alphabétisation comme telle, précise-t-il, que la formation de bons chrétiens :

*Mais remarquez que ce doit être des écoles vraiment chrétiennes, où l'on ne se contente pas de donner l'instruction littéraire, qui est la plus petite partie de l'éducation d'un homme civilisé; et qu'on y insiste principalement sur ce qui forme la jeunesse aux bonnes mœurs et à la piété; qu'elles soient par conséquent tenues par des maîtres et maîtresses catholiques... (id. : 272).*

Cette pensée sera dominante dans l'Église catholique-canadienne-française du XIXe siècle. Le clergé catholique reconnaît le problème d'analphabétisme des Canadiens-Français, mais s'offusque lorsque l'on prétend que «le peuple canadien ait extraordinairement souffert de cette privation». «Peut-être, ajoute-t-on dans une publication de l'archevêché de Montréal en 1841, cette omission a-t-elle été moins sensible et moins dommageable qu'ailleurs. Pourquoi? parce que le bon sens et la probité native du peuple canadien y suppléaient; parce que l'enseignement religieux surtout remplaçait pour lui, en grande partie, l'enseignement profane» (Lajeunesse, 1971 : 47).

Il est donc plus important d'enseigner le cathéchisme que l'«instruction littéraire» ou l'«enseignement profane», c'est-à-dire la lecture et l'écriture. Il est plus important d'utiliser des enseignants catholiques, fussent-ils non certifiés. Ainsi, à Ottawa, l'évêque Duhamel estimait que les enseignants «religieux», en l'occurrence alors ces mêmes «Frères des Écoles Chrétiennes» dont parlait l'évêque Bourget, n'avaient pas besoin du certificat d'aptitude à l'enseignement requis par la loi. C'est le sénateur N.-A. Belcourt, fondateur et président de l'ACFEO, qui les défendit en cour et le procès se rendra jusqu'au Conseil privé de Londres (Choquette, 1980a : 75).

En Ontario, l'épiscopat catholique finit donc par se ranger du côté de l'école séparée catholique. Après une période d'indifférence ou d'hésitation, il s'oppose avec véhémence à l'école «mixte» (qui n'a pas alors la signification linguistique «anglaise-française» qu'on lui réserve de nos jours). L'évêque de Toronto, Mgr Charbonnel, écrivant à son collègue hésitant d'Ottawa, est ferme :

*Plus j'y pense plus l'école mixte est un fléau à mes yeux (...) et je dis sans cesse que généralement l'école mixte doit être interdite aux enfants et parents, sous peine de refus d'absolution comme occasion immédiate de péché* (Choquette, 1984 : 287).

Cette école catholique séparée, centrée sur la religion et la morale, devient donc la norme pour les catholiques du diocèse d'Ottawa, même si elle entraîne souvent des coûts additionnels et même si la qualité de certaines écoles antérieures françaises ou bilingues était supérieure. «Les confesseurs doivent refuser l'absolution à tous ceux qui étant avertis, exposent leur enfant à perdre la foi en les laissant fréquenter les écoles mixtes», décrète, en 1875, l'évêque d'Ottawa (*id.* : 309). Gaffield (1987) a bien décrit cette intransigeance croissante de l'Église catholique dans les communautés canadiennes-françaises de l'Est ontarien et les sanctions drastiques de l'Église face à l'hésitation de certains curés et à l'opposition de quelques citoyens (qui s'étaient opposés à l'école catholique par voie de pétition anonyme).

### ***Priorité à l'enseignement secondaire***

En fait, la priorité de l'Église catholique en éducation est plutôt l'enseignement secondaire qui permet de former des prêtres et l'élite de la société canadienne-française (Ouellet, 1972). Ainsi, il est révélateur que l'on fonde d'abord, en 1848, à Ottawa, un collège privé, le Collège de Bytown (qui allait devenir l'Université d'Ottawa) alors que les besoins au niveau de l'enseignement primaire sont considérables, tant dans la ville que dans le diocèse. Au début de 1848, la ville ne compte en effet qu'une école française de filles, école commune (donc publique) quoique dirigée par les sœurs «grises», mais aucune école pour les garçons, celle qui avait été créée l'année précédente ayant été fermée (Choquette, 1984 : 293-294). Cette conception élitiste de l'éducation et de la société (éducation primaire peu développée pour la masse et collège classique pour une élite) se retrouve aussi chez les protestants, mais dans leur cas, la pyramide scolaire est moins haute. L'élitisme prononcé des catholiques est d'ailleurs confirmé par le fait que le niveau secondaire est presque exclusivement limité au système des collèges classiques privés; l'Église catholique-canadienne-française ne s'intéresse pas aux écoles secondaires publiques (*Grammar schools*). Cette attention différente accordée à l'alphabétisation par les communautés protestantes et catholiques est bien traduite dans une phrase lapidaire d'un volume que l'Assemblée législative du Canada publie en 1856 : «Le Haut-Canada est beaucoup mieux fourni d'écoles communes élémentaires que le Bas-Canada; mais le Bas-Canada est infiniment mieux pourvu d'institutions collégiales et classiques» (Taché, 1856 : 132).



Enfin, cette idéologie de l'Église catholique-canadienne-française est d'autant plus efficace qu'elle parvient en Ontario, surtout dans la deuxième moitié du XXe siècle, à dominer presque entièrement le système scolaire et les catholiques (du moins dans les régions où ceux-ci se retrouvent concentrés). Du primaire jusqu'à l'université, l'Église fait prévaloir sa conception du monde et de l'éducation. En matière d'éducation, rappellera le père Marion, en plein cœur de la crise du Règlement XVII, «l'Église occupe le premier rang; et l'État, comme les parents, doit lui être soumis, non seulement au point de vue de l'enseignement religieux et moral, mais encore en tout ce qui, dans l'enseignement profane, intéresse la foi et les mœurs» (1920 : 324). Assurément, c'est l'influence de l'Église catholique canadienne-française qui a fait en sorte que l'instruction obligatoire n'a été adoptée dans la province massivement catholique du Québec qu'en 1943, alors que l'Ontario, majoritairement protestant, avait voté cette loi en 1871. Pourtant, à plusieurs reprises au XIXe et aux XXe siècles, les évêques catholiques s'étaient solennellement engagés à «combattre l'analphabétisme» (Ryan, 1970 : 186).

### *Deux réserves*

- Cette appréciation, somme toute négative, de l'influence idéologique de l'Église en matière d'alphabetisation doit être atténuée par le fait, objectif, que le contrôle de l'enseignement primaire par l'Église catholique canadienne-française a contribué au maintien de la langue et de la culture françaises dans plusieurs localités de l'Ontario. L'expression «la foi gardienne de la langue» prend tout son sens en milieu minoritaire au Canada. L'Église catholique canadienne-française devient une véritable Église nationale, nationaliste, et elle affronte non seulement le pouvoir dominant britannique protestant, mais elle s'engagera également dans une lutte extraordinaire contre l'Église catholique canadienne-anglaise et, souvent, contre la politique de Rome d'anglicisation des catholiques à l'extérieur des frontières du Québec. Cette contribution de l'Église canadienne-française au maintien des Canadiens-Français est largement confirmée par le fait que ces derniers s'assimileront en plus grand nombre dans les régions où l'école commune anglaise sera la norme et dans celles où l'Église catholique canadienne-anglaise prendra le pouvoir et imposera l'anglais comme langue d'instruction et de religion. [Les deux exemples les plus spectaculaires de cette anglicisation forcée par l'Église catholique sont le diocèse de London sous la férule de Mgr Fallon et celui de Sault-Ste-Marie sous celle de Mgr Scollard (Choquette, 1980a, 1987).]

- Par ailleurs, l'action idéologique d'une Église peu favorable à l'alphabetisation ne peut être dissociée de la conception que cette dernière avançait du rôle économique et social des Canadiens-Français. L'Église a prêché la colonisation;

dans bien des régions, c'est même elle qui l'a organisée. Or, ce type de vie rurale, esquissé plus haut, accordait somme toute peu de place à l'école, surtout dans les régions de colonisation où le défrichement exigeait la mobilisation de toute la main-d'œuvre disponible et laissait peu de temps libre.

### 2.2.2 Les élites traditionnelles : l'agriculturisme

À partir principalement de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'idéologie «agriculturiste», répandue dans plusieurs pays dont la France, devient dominante au Canada français. L'agriculturisme, qui à certains égards n'est pas sans ressemblance avec le mouvement écologiste contemporain (il ne faudrait peut-être pas alors le condamner sans appel), est un courant de pensée qui affirme la priorité et la nécessité de l'agriculture; la vie agricole y est magnifiée. Pendant le Régime français et au début de la colonisation britannique, une majorité de la population canadienne-française est établie en milieu rural, mais l'agriculture n'est pas perçue et définie, semble-t-il, comme une activité idéale ou privilégiée. Au contraire, les villes, le commerce et même l'industrie se développent. Au moment de la Défaite, une partie des notables français ou canadiens s'exilent en France, et ce sont nettement les Britanniques qui prennent le contrôle des villes et du commerce (Montréal ne redeviendra majoritairement française qu'en 1870). Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la population canadienne-française croît rapidement. Plusieurs facteurs se conjuguent alors pour provoquer l'exode rural : pauvreté de l'agriculture, inadéquation du système seigneurial, concentration du commerce entre les mains des Anglo-Britanniques et accessibilité limitée conséquente dans les villes, faiblesse du capital des Canadiens-Français, manque de terres agricoles suite à la fermeture des Cantons de l'Est et du Haut-Canada (terres attribuées aux Loyalistes et aux nouveaux immigrants britanniques), etc. À ces facteurs s'ajoutent l'échec de la Rébellion de 1837 et l'Union des deux Canadas dont l'effet souhaité explicitement par Lord Durham est l'assimilation des Canadiens-Français. Alors s'amorce le vaste mouvement migratoire vers les «manufactures» de la Nouvelle-Angleterre.

Une grande proportion des Canadiens-Français est à la recherche d'un moyen de subsistance. L'idéologie agriculturiste sert à freiner cet exode vers les États-Unis, à retenir les Canadiens-Français «sur la terre», mais elle permet aussi de transformer, d'une manière à la fois réelle et illusoire, l'échec collectif du peuple en victoire. Comme le notait judicieusement Brunet, «parce qu'ils n'avaient pu se diriger vers les autres domaines de l'activité économique, les Canadiens ont nourri un amour déréglé de l'agriculture» (1964 : 124). «Emparons-nous du sol!», clame Ludger Duvernay, le président-fondateur de la Société Saint-Jean-Baptiste, mot d'ordre repris tant par les politiciens que par les élites locales et religieuses.

À la Conquête britannique, les Canadiens-Français répondent par la conquête ... du sol! Et cette idéologie prévaut même en milieu urbain. En 1932, le thème de la Saint-Jean-Baptiste, à Montréal, est «La Glorification du Sol»; il ne s'agit manifestement pas du sol urbain, les Montréalais canadiens-français étant massivement locataires. On ne peut s'y tromper, le président de la section montréalaise de la Société nationale fait l'apologie de la vie rurale, «l'une des causes de [la] merveilleuse survivance» des Canadiens-Français et conseille ouvertement aux Montréalais «le retour à la terre» (Beaupré, 1932 : 1)! L'occupation du sol était une nécessité. Mais on l'exalta et on en fit un idéal unique.

Compte tenu des problèmes de disponibilité de bonnes terres arables au Québec, on préconise la colonisation dans des endroits disponibles : Lac-Saint-Jean, le «Nord» mythique, ces Pays d'en Haut qui comprennent l'«Outaouais supérieur», la partie de l'Est ontarien délaissée par les Loyalistes et les immigrants britanniques. L'Église catholique-canadienne-française s'engage tout entière dans cette croisade de la colonisation. L'évêché d'Ottawa, en particulier, sera un des moteurs de la colonisation de l'Est et du Nord de l'Ontario, l'Église mettant même sur pied des sociétés de colonisation (Choquette, 1984 : 238-249)<sup>11</sup>.

Cette idéologie agriculturiste favorise peu l'alphabétisation. Point n'est besoin de beaucoup d'«instruction» pour être cultivateur ou colon : au contraire, trop d'instruction peut nuire. Les agents et apôtres de la colonisation craignent en fait que la promotion et le relèvement de l'éducation nuisent à l'idéal de colonisation. Au Congrès de 1919 sur *Le problème de la colonisation au Canada français*, l'«instituteur» Henri Lessard, posant le problème du recrutement des colons, identifie l'éducation comme un des facteurs négatifs contribuant à l'exode rural :

*Notre programme d'instruction publique (...) a sa part de responsabilité dans cet exode. Nos académies et nos écoles rurales ont poussé vers la ville par un enseignement commercial exagéré. Elles ont formé plus de fonctionnaires, d'employés, de commis, de comptables que d'agriculteurs. (...) Et nos jeunes filles, pensionnaires des couvents, où elles ont appris la musique et la broderie, qui ne veulent pas épouser un cultivateur, ou qui, avant de le faire, parfois après, le forcent à quitter la terre en possession pour le salariat de la ville! (...) Qui dira l'emprise des préjugés nourris contre la terre, qu'elle n'est pas faite pour l'homme instruit, mais pour l'ignorant, pour celui qui ne peut faire autre chose que de recueillir l'héritage paternel! (ACJC, 1920 : 124-125).*

Au même Congrès, un prêtre «missionnaire colonisateur» renchérit : «Je suis convaincu que la meilleure école où former des colons, c'est la ferme et l'école primaire de campagne» (*id.* : 158).



*L'idéologie agriculturiste. On prêche la colonisation de l'Abitibi et du Nouvel-Ontario. Dans des conférences qui ont lieu dans les provinces de Québec et d'Ontario, on pervertit le sens du roman Maria Chapdelaine en en faisant une œuvre prônant la vocation agricole des Canadiens-Français.*

L'Église et les élites traditionnelles vont mettre sur pied tout un appareil idéologique prônant l'agriculturisme. La prolifération des «romans du terroir», à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle, en est un exemple. À ce sujet, une des opérations idéologiques les plus impressionnantes a été la vaste falsification du roman *Maria Chapdelaine*. Toute lecture objective de ce texte démontre qu'il s'agit d'un roman de la fatalité, d'une tragédie et non d'une vision apologétique ou idyllique du colon canadien-français. Si l'héroïne du roman consent finalement à la vie rurale, elle le fait sans entrain et avec résignation. Pourtant, dans une vaste entreprise de mystification, l'éditeur Grasset mobilise la droite agriculturiste de France autour de ce roman; au Canada français, on fera de *Maria Chapdelaine* le «catéchisme de la survivance nationale» et on y verra l'«apologie d'une société traditionnelle» (Bothorel, 1989; Deschamps *et al.*, 1980). On crée même une fausse Maria Chapdelaine, Éva Bouchard, qui propage «au Québec et en Ontario», l'image mythique d'un roman catholique et agriculturiste (*id.* : 174).

### 2.2.3 Le modèle d'éducation de la province de Québec

Le Canada français déborde les frontières de la seule province de Québec, mais c'est dans cette province, où les catholiques canadiens-français sont majoritaires, que l'on retrouve le modèle idéal du système scolaire catholique avec ses contenus d'éducation. Effectivement, dans la deuxième moitié du XIXe siècle en particulier, ce système scolaire, qualifié de «modèle», est à l'image de l'idéologie ultramontaine, agriculturiste et élitiste, et il imprègne profondément la vision de l'éducation de la diaspora canadienne-française. D'ailleurs, la plupart des communautés religieuses enseignantes canadiennes-françaises prennent le contrôle de l'éducation des Canadiens-Français, tant au Québec qu'à l'extérieur du Québec. «La pensée agriculturiste a pénétré tous les degrés de l'enseignement», note l'historien Brunet en ajoutant : «Combien de dictées, de textes de lecture, de problèmes d'arithmétique, d'analyses littéraires, de morceaux choisis appris par cœur, de dissertations ont développé et exploité le culte agriculturiste» (1964 : 132).

Un contrôle presque absolu sur l'éducation donné à l'Église catholique et, par symétrie, aux protestants, caractérise le modèle scolaire confessionnel du Québec. Dans cette province, l'autorité quasi indiscutable de l'Église en matière d'éducation sur les parents et sur l'État se traduit dans la structuration du système scolaire. Ainsi, si en 1868 le premier ministre Chauveau crée un ministère de l'Instruction publique tout en maintenant la préséance du contrôle religieux, ce ministère est aboli en 1871 (l'année même où l'instruction obligatoire est adoptée en Ontario) et un pouvoir presque absolu sur les écoles publiques confessionnelles catholiques est accordé à l'assemblée des évêques (Linteau *et al.*, 1989 : 269-270).

En 1897, il est vrai, le gouvernement Marchand tenta de recréer un ministère de l'Instruction publique, mais l'opposition des évêques du Canada et du pape (*sic* : «Pape vous demande surseoir bill instruction publique», telle était la teneur d'un télégramme au premier ministre envoyé par l'archevêque de Montréal) fit battre le projet (Audet, 1971b). Ce n'est qu'en 1964 qu'un nouveau ministère de l'Éducation sera créé.

Des dissidences se feront pourtant entendre, par exemple au sujet des contradictions entre le système protestant qui s'unifie (l'école publique secondaire — *High school* — permettant d'aller sans rupture du primaire à l'université) et le système catholique des collèges classiques privés (le seul qui permet d'accéder à l'université). Les élites libérales catholiques parviennent toutefois à mettre sur pied quelques écoles professionnelles et techniques (Linteau *et al.*, 1989 : 619). Mais ce n'est pas suffisant. Quelques voix laïques, dont celle de Léon Gérin, s'élèvent qui remettent en cause l'orientation du système d'enseignement catholique dans la province de Québec :

*Il nous manque un facteur essentiel d'organisation et de progrès : une classe de grands chefs d'industries et d'initiateurs de grandes entreprises dans la culture, la fabrication, le transport et le commerce... Cetype social supérieur, ce ne sont pas les collèges classiques, ni même les écoles spéciales qui le produiront dans le cours ordinaire des choses. C'est l'école commune, la «petite» école, qui le fera surgir à chaque génération au sein de la classe populaire. Mais une école commune autre que celle d'aujourd'hui : une école où l'on s'appliquera à développer l'esprit d'observation, l'intelligence des phénomènes usuels de la vie et la grande faculté morale de l'initiative (1901, cité dans Falardeau et Garigue, 1968 : 41).*

De tels propos, rares à l'époque, remettent en cause la faible attention accordée à l'éducation dans l'idéologie dominante; plus encore, ils contestent le contenu et l'orientation même du système scolaire. On y trouve aussi une critique implicite de l'idéologie agriculturiste qui érige en idéal la difficulté qu'éprouve le peuple canadien-français à accéder à l'économie «moderne». En Ontario français, le sénateur Belcourt pose un diagnostic analogue à celui de Gérin et il lance un avertissement aux dirigeants scolaires et politiques canadiens-français de la province de Québec et de celle d'Ontario :

*Ils (les C.-F. de l'Ontario) devront en outre établir et multiplier les écoles paroissiales; il leur faudra aussi tout probablement créer et maintenir des écoles spéciales, destinées à fournir une instruction propre à la direction des affaires industrielles, commerciales et administratives. Dans Québec, et plus particulièrement dans Ontario, il importe surtout et avant tout de donner aux nôtres les moyens de*

*prendre une plus large part au commerce et à l'industrie et à la finance, c'est-à-dire une part plus large de la fortune publique* (Belcourt, 1912 : 301).

Ces avertissements prémonitoires ne seront entendus, dans le demi-siècle qui va suivre, ni dans le Québec ni dans l'Ontario français.

\* \* \*

---

### ***3. L'analphabétisme de minorité chez les Franco-Ontariens : un «effet de système»***

---

Hunter et Harman (1979 : 9) soutiennent que la pauvreté et la structure de pouvoir dans la société sont davantage responsables des faibles niveaux d'alphabétisation que ces derniers le sont de la pauvreté et de la situation de domination sociale. Autrement dit, dans le cas des Franco-Ontariens, la question serait celle-ci : leur infériorisation socio-économique est-elle venue de leur taux élevé d'analphabétisme et de faible scolarité ou ce dernier a-t-il été une conséquence de leur domination économique, politique et culturelle? Supposons qu'un malade soit moins productif pour la société : est-ce lui qui s'est rendu malade pour échapper à ses obligations ou est-ce la société qui l'a rendu malade par l'une ou l'autre de ses innombrables contraintes? Les analphabètes, tout comme les chômeurs, les assistés sociaux, voire les délinquants, sont souvent désignés comme les premiers responsables de leur situation<sup>12</sup>. Mais le problème n'est pas si simple et nous nous garderons de le trancher radicalement soit dans un sens, soit dans l'autre. Les sources d'un fait social sont multiples et il faut tenir compte, pour comprendre celui qui nous occupe, autant des facteurs externes que des facteurs internes, des causes individuelles que des causes collectives.

De prime abord, on pourrait penser que la culture analphabète originelle d'une grande partie des Canadiens-Français de l'Ontario, leur mentalité, l'idéologie de leurs élites, sont la grande explication de tous leurs problèmes ultérieurs : retards économiques, faible scolarité, indigence des ressources culturelles, analphabétisme, etc. Cette cause originelle est importante, certes, nous l'avons déjà dit, mais elle commence à perdre sa prépondérance à partir du moment où la communauté franco-ontarienne «éclate», se minorise, se prolétarise, s'intègre au reste de la société ontarienne, veut s'éduquer, se moderniser. Ce sont alors les mécanismes de la société globale majoritaire qui commencent à jouer pour elle, et progressivement toujours davantage, le rôle le plus important. Dès

lors, les facteurs universels d'analphabétisme qui s'appliquent à tous les groupes marginalisés s'appliquent au groupe franco-ontarien de la même manière. Plus on est pauvre, plus on est marginal, plus on est analphabète. L'analphabétisme est aussi un fait structurel.

Mais à ces lois générales, s'en ajoutent d'autres, spécifiques à la réalité linguistique minoritaire. Les Franco-Ontariens ne sont pas dominés, en Ontario, seulement en tant que sous-groupe économiquement faible, mais aussi comme groupe ethnique culturellement et linguistiquement *différent*. Cette double domination va accroître pour eux, dans tous les secteurs d'activité sociale, les possibilités d'analphabétisme et va, assez brutalement, transmuter l'analphabétisme de l'ancienne culture populaire en analphabétisme de minorité.

L'analphabétisme de minorité est un fait structurel en ce sens qu'il est produit et reproduit sans cesse :

- 1) globalement, par le système social au complet qui agit continuellement sur la minorité, à la fois à la base (le système économique) et par le «haut» (le système politique et culturel);
- 2) spécifiquement, par le système d'éducation lui-même et donc par le «haut» : c'est dire que cet analphabétisme culturel résulte dans une large mesure de la sphère la plus volontaire et la plus consciente du système social, plus précisément du secteur qui a pour rôle d'inculquer directement les objectifs sociaux en même temps que les codes culturels. Paradoxalement, alors que la mission du système scolaire est de produire l'alphabétisme, dans le cas des minoritaires, elle produit en quelque sorte massivement le contraire : le retard scolaire, les abandons massifs, la déculturation et, en fin de compte, les diverses formes de l'analphabétisme de minorité. Il doit y avoir un rapport entre de tels effets et la nature même du système scolaire.

Ce que nous entendons par analphabétisme culturel, il n'est pas inutile de le rappeler ici, est la privation pour les membres d'une communauté ethnique de la connaissance de *leur langue maternelle* au niveau oral, et au plan de la lecture et de l'écriture. Perdant cet usage ou empêchés de l'acquérir, alors que l'époque de la seule culture orale est révolue, cette privation les frappe dans toute leur culture, rend impossible tout contact intime avec elle, toute possession réelle.

Autrement dit, l'alphabétisation pour le minoritaire (et pour qui que ce soit d'ailleurs) est inséparable de la culture, et c'est justement ce qui fait dépendre l'une et l'autre de toute l'organisation sociale. Dans une société donnée, l'alphabétisation réussie, pour un groupe ethnique quelconque, dépend 1) de l'usage qu'il peut faire de sa langue dans la vie courante, du statut général qui est accordé à sa langue et à sa culture par le reste de la société et de l'organisation prévue pour soutenir cette langue et cette culture, 2) de l'enseignement *adéquat* de sa langue et de la transmission *efficace* de sa culture par le système scolaire. Cette réussite



sera donc l'effet conjugué de la structure sociale dans son ensemble et du système d'éducation très particulièrement. L'un ne va pas sans l'autre.

On aurait beau en effet bien enseigner la langue, concevoir les meilleurs programmes, appliquer les réformes les plus hardies, si les occasions de lire et d'écrire dans cette langue sont rares dans la vie sociale ou si celle-ci vise à les exclure le plus possible, les acquis de la formation seront perdus. On assistera à un analphabétisme de retour et tout sera toujours à recommencer. Mais en Ontario, ce n'est pas seulement l'usage *extra* ou *post* scolaire du français qui a posé problème : ce sont aussi les modalités mêmes du système scolaire qui ont produit, entretenu, reproduit l'analphabétisme culturel. Nous verrons ci-dessous, en premier lieu, comment, dans l'histoire, l'analphabétisme de minorité en Ontario français découle du système social global, ensuite, comment le système d'éducation lui-même l'a particulièrement provoqué.

### Remarques théoriques

Mais auparavant d'autres remarques s'imposent.

- Un «effet de système» est assurément une chose très complexe que nous ne prétendons pas pouvoir démontrer dans les quelques pages suivantes. Notre schéma expose une hypothèse, une piste pour de plus amples recherches. Elle nous semble juste mais nous sommes conscients de la difficulté de tenir compte de toutes les dimensions historiques, structurelles ou autres qui s'entrecroisent et qu'elle implique.
- L'une de ces dimensions a trait à la différenciation interne du système social et aux différentes sortes d'interventions au sein du système. Nous avons distingué, en gros, dans le système social global, le système économique et le système politique et culturel. Nous n'avons pas affaire dans ces deux cas, pour ce qui est de l'analphabétisme de minorité, à des interventions semblables ou entièrement convergentes. Les lois économiques qui régissent le capitalisme apparaissent plus universelles, plus indépendantes de la volonté du gouvernement ou des visées du groupe ethnique majoritaire au pouvoir, et elles semblent agir à l'encontre de la minorité sans intention malveillante, en suivant leur propre nature, pourrait-on dire, qui est de niveler les différences, quoique, comme nous le verrons, elles n'en provoquent pas moins, dans leur application, une nette discrimination ethnique. Au contraire, les lois, les institutions, les canaux de transmission des idées dominantes (culture, communications, éducation) qui font l'opinion, tout cela est décidé, voulu, organisé par la société dominante en vue de ses objectifs.

On peut donc assister à deux types d'interventions tendant finalement et globalement au même but, s'entraînant, mais selon des tempos différents, des modes variés. Ces interventions pourraient même apparaître extérieurement plus

ou moins contradictoires. Ainsi, il se pourrait que l'État, à certaines époques (celle du Règlement XVII par exemple), veuille agir drastiquement alors que le monde économique voudrait plus de tranquillité ou agir plus doucement. Il se pourrait aussi, à l'inverse, dans un temps où l'intégration économique, sociale et culturelle de la minorité est très avancée, où le monde économique est plus exigeant, que l'État en vienne à une attitude plus libérale envers la minorité. Quels que soient ces changements, ce qui compte en bout de ligne ce sont les effets globaux, concrets et réels sur la minorité. Or, l'ampleur de ces derniers, c'est le taux d'assimilation et le taux d'analphabétisme qui les révèlent et les mesurent le plus sûrement. Pour l'Ontario français, d'implacables statistiques démontrent que l'«effet de système» dont nous parlons n'est pas une vue de l'esprit et qu'il n'a pas été un accident historique lié au seul Règlement XVII.

- Si l'objectif inscrit structurellement dans le système social global est l'*intégration* économique mais aussi sociale, culturelle et linguistique de tous les individus et des divers groupes ethniques à ce système, on peut penser qu'il sera d'autant mieux «réussi» qu'on laissera le système agir de lui-même sans «en rajouter» par en haut, par des lois ouvertement discriminatoires et carrément hostiles à la minorité. En Ontario, la coercition s'est souvent ajoutée aux effets «naturels» du système mais ce sont ces derniers que nous voudrions davantage mettre en évidence, les gestes spectaculairement hostiles étant bien connus. En pareille matière, il faut toujours en revenir à Durham et à sa grande stratégie pour l'intégration en douceur des Canadiens-Français au monde anglo-saxon : pour y arriver, disait-il, ce serait une erreur d'instaurer un régime despotique qui ne ferait que provoquer une nouvelle révolte; il suffirait, à ses yeux, de bien installer le système de société britannique et d'attendre que, par suite du «fonctionnement de causes naturelles», comme il l'écrivit lui-même, que les Français abandonnent leurs vaines espérances de nationalité (Durham, 1905). Nous reviendrons encore à Durham.

- Retenons également que l'exigence d'intégration à laquelle tend tout le système social n'a pas toujours le même caractère d'une époque à l'autre. Elle s'est développée et accrue. En général, on peut parler d'une intégration faible pour le XIXe siècle et le début du XXe et d'une intégration de plus en plus forte par la suite et jusqu'à nos jours. Au début, le capitalisme naissant n'exigeait pas encore une intégration très poussée des travailleurs et de toutes les sphères d'activités comme c'est le cas maintenant. La pression sur la culture minoritaire était dans l'ensemble moins forte, en dépit des contradictions évoquées plus haut. L'obligation pour tous d'acquérir une éducation fonctionnelle était encore faible. La volonté d'intégration de la minorité était très grande au sein de la société majoritaire, certes, mais ce sont les possibilités d'intégration qui l'étaient beaucoup moins. Parfois la volonté tenta de dépasser les possibilités.

- Le système d'éducation nous semble avoir eu pour rôle de favoriser de plus en plus l'intégration forte, au fur et à mesure que le développement économique réclamait de plus en plus d'instruction. En ce qui concerne l'analphabétisme, nous sommes devant un contraste frappant. Au début, l'économie pouvait se contenter d'un niveau d'éducation rudimentaire et s'accommoder très bien de l'analphabétisme de la main-d'œuvre; plus tard, elle a requis tout le contraire et elle compte même, aujourd'hui, dans ses pertes les conséquences négatives occasionnées par l'analphabétisme qui subsiste dans la sphère du travail. Ainsi les Franco-Ontariens demeureront, jusqu'à tard dans le XXe siècle, analphabètes et sous-scolarisés et donc en marge du système d'éducation. L'économie et les conditions de travail les maintenaient au bas de l'échelle. Mais dans la mesure où, progressivement, ils commenceront à passer eux aussi à travers le système d'éducation en vue d'accéder à d'autres niveaux d'emploi, ils ne réussiront pas tous l'épreuve, loin de là. Cette intégration beaucoup plus rigoureuse ne se fera pas sans mal. Elle engendrera, entre autres problèmes, l'analphabétisme de minorité chez un très grand nombre d'entre eux. Si au départ, l'analphabétisme des travailleurs de manufacture venait de l'ancienne culture analphabète et n'avait pas encore tous les caractères de l'analphabétisme d'oppression, ce dernier prendra la relève, s'il est permis de s'exprimer ainsi, dans la deuxième phase d'intégration (enclenchée tout de même très tôt) et sous l'effet, très spécifiquement, du système d'éducation.
- Enfin, le concept de *système* que nous utilisons revêt deux acceptions différentes. Principalement, dans un sens sociologique, il s'agit du système social, du système d'éducation, etc., agissant sur la minorité. Dans un sens cybernétique, il s'agit de la chaîne fermée/ouverte, circulaire, des causes et des effets, des actions et des réactions formant système en évolution. Ce dernier sens n'est qu'indiqué et suggéré dans notre texte de manière à éviter toute interprétation à sens unique de l'«effet de système». L'analphabétisme est à la fois cause et effet au sein d'un ensemble complexe de réalités économiques, politiques, ethniques et autres réglissant les unes sur les autres.

### **3.1 EFFETS GLOBAUX DU SYSTÈME SOCIAL DOMINANT**

Comme nous l'avons dit, nous divisons le système social global en deux sphères, celle de l'économie d'une part, celle des institutions politiques, éducatives et culturelles, y compris l'Église, d'autre part. Cette dernière a joué un grand rôle en Ontario, pour et contre la minorité franco-ontarienne. Les effets de l'action de ces deux «mondes» sur la minorité française de cette province s'appellent modernisation et progrès mais aussi intégration implacable, assimilation dramatique, analphabétisme. Examinons-les séparément. (Nous traiterons spécifiquement des effets du système d'éducation au point 4.)

### 3.1.1 L'intégration économique (rurale et urbaine) et l'analphabétisme

#### *Facteurs universels d'analphabétisme*

Les Canadiens-Français de l'Ontario — et d'ailleurs — ne pouvaient indéfiniment rester totalement à l'écart des développements économiques et sociaux du XIXe siècle. Graduellement, à la campagne déjà, puis à la ville, ils s'intègrent à l'économie dominante. Or, cette intégration, encore faible, ne semble pas empêchée par leur analphabétisme : c'est que l'économie marchande du XIXe siècle n'exige pas l'alphabétisation de tous les membres «actifs» de la société. Les Canadiens-Français de l'Ontario vont, dans une large mesure, demeurer analphabètes, parce que certains «facteurs universels» favorisant le maintien de l'analphabétisme vont continuer à jouer et même, dans quelques cas, s'accroître.

#### *Analphabétisme et travail industriel*

Le plus important de ces facteurs est donc, paradoxalement, l'économie. La Révolution industrielle du XIXe siècle était compatible avec des pourcentages élevés d'analphabétisme. Le capitalisme souvent débridé («sauvage», diront certains) qui prévaut à cette époque s'accommode fort bien d'un faible degré d'alphabétisme; dans certains cas, le capitalisme naissant ne s'intéresse aucunement à la question, certains patrons et certains types d'entreprises préférant même embaucher des personnes analphabètes plutôt que des personnes alphabétisées. Dans l'Angleterre victorienne du XIXe siècle, berceau de cette révolution économique, une baisse des seuils antérieurs d'alphabétisme accompagne même la montée du capitalisme (Graff, 1987). Plusieurs types d'entreprises se caractérisent par une utilisation intense de la main-d'œuvre et par un procès de travail manuel exigeant peu ou prou de connaissances en lecture et encore moins en écriture. À la campagne, la transition avec la période antérieure d'autarcie presque totale est souvent plus douce qu'à la ville et le travail complémentaire dans les chantiers puis dans les scieries ne nécessite également pas beaucoup d'instruction. Les données (fin du XIXe siècle) de la *Hawkesbury Lumber Company*, une entreprise où coexistaient des emplois non manuels, qualifiés, semi-qualifiés (la majorité des emplois) et non qualifiés, et qui embauchait un nombre considérable de Canadiens-Français, révèlent que seulement 31% des employés étaient alphabétisés (dans le cas présent, aptes à signer leur nom) (Graff, 1979b : 219). Il en était probablement de même dans plusieurs autres entreprises qui constituaient parfois un deuxième emploi pour les ruraux (dans les mines, dans les chemins de fer). À la ville également, plusieurs entreprises, comme les usines de textile et de chaussures, recherchent des manœuvres analphabètes. On sait que

les Canadiens-Français qui émigrent dans les villes ontariennes (Cornwall, Welland, Toronto) et en Nouvelle-Angleterre deviennent souvent manœuvres dans de telles usines qui emploient une main-d'œuvre jeune et peu ou pas scolarisée<sup>13</sup>. C'est la même situation souvent dans la province de Québec, où les Canadiens-Français sont pourtant majoritaires.

À vrai dire, ce que la classe d'affaires attendait de l'école à cette époque, n'était pas tant qu'elle apprenne aux jeunes la lecture et l'écriture, mais qu'elle leur inculque surtout les valeurs de la discipline et du travail. Une bonne main-d'œuvre (manuelle) «scolarisée», c'était une main-d'œuvre obéissante et docile. Dans certains cas, on aurait même préféré une main-d'œuvre non alphabétisée, la connaissance de la lecture et de l'écriture étant perçue comme potentiellement dangereuse. Les Canadiens-Français, s'ils ont peu fréquenté l'école, ont reçu, dans le cadre communautaire, une formation religieuse et morale très poussée et ils sont appréciés des patrons, semble-t-il, précisément pour leur «docilité» : «main-d'œuvre plus habile et plus stable» que les Irlandais, remarque l'historien Choquette (1980b : 70). Ces derniers, «marqués par l'alcoolisme et l'ethnocentrisme», apporteraient avec eux un «bagage de mécontentement et de frustration collective» (*ibid.*). Peut-être un Canadien-Français analphabète était-il même plus apprécié qu'un Irlandais même scolarisé. Durham lui-même notera le contraste entre la main-d'œuvre canadienne-française et la main d'œuvre immigrante :

*Les ouvriers que l'immigration a introduits comprenaient des personnes très ignorantes, turbulentes, dépravées dont la conduite et les manières révoltaient les Autochtones [ouvriers c.-f.] bien disciplinés et si courtois (1905 : 23, notre traduction).*

En cette période de transition donc, qu'ils travaillent à la ferme, dans les chantiers, dans les scieries ou dans les manufactures, les Canadiens-Français parviennent à s'«intégrer» facilement dans plusieurs types d'emplois tout en étant analphabètes ou très peu alphabétisés.

D'autres facteurs «universels» peuvent aussi avoir contribué à maintenir leur niveau élevé d'analphabétisme et avoir facilité du même coup leur intégration économique. Ainsi, le niveau d'analphabétisme des parents et leur scolarité : les enfants de parents analphabètes et peu scolarisés (comme c'était manifestement le cas non seulement des Canadiens-Français, mais aussi des Irlandais) sont eux-mêmes peu scolarisés et peu alphabétisés. Il en va de même pour le lieu de résidence, les personnes habitant à la campagne étant généralement moins alphabétisées que celles vivant dans les villes (Gaffield, 1987, en fait la démonstration pour la population rurale de Prescott au XIXe siècle). De plus, alors que l'éducation primaire repose largement sur les ressources financières de chaque

communauté, les paroisses canadiennes-françaises rurales pauvres disposent de peu de ressources pour leurs écoles (Gaffield, 1987; Welch, 1988). En regard de la fréquentation scolaire, le facteur ville-campagne va comporter des exceptions dans la deuxième moitié du XIXe siècle, alors que plusieurs enfants des villes œuvrant en usine fréquentent moins l'école que ceux des campagnes.

### ***Analphabétisme, travail et ethnicité***

La religion et l'appartenance ethnique constituent aussi des facteurs généraux en relation avec l'analphabétisme, mais nous les envisageons ici comme des facteurs spécifiques parce qu'avec eux commence à apparaître plus clairement l'analphabétisme de minorité. D'une façon générale, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, les Canadiens-Français demeurent moins alphabétisés et moins scolarisés que la plupart des autres groupes ethniques. Leur intégration plus grande dans l'économie dominante ne transforme donc pas sensiblement leur rapport comme groupe à l'alphabétisation et à la scolarisation, que ce soit en milieu rural (écarts constatés par Gaffield, 1987) ou en milieu urbain (Graff, 1979b, constats pour trois villes ontariennes). L'origine ethnique, le lieu de naissance et la religion se combinent de telle sorte que, par exemple, les Irlandais catholiques comptent plus d'analphabètes que les Irlandais protestants; les Irlandais, tant catholiques que protestants, comptent plus d'analphabètes que les personnes nées au Canada. Mais, pour les personnes nées au Canada, les protestants sont plus alphabétisés que les catholiques (Graff, *id.* : 59, qui note que les Canadiens catholiques comptent un grand nombre de Canadiens-Français).

Derrière des données statistiques diverses, se profile une «spécialisation» ethnique. Ainsi, s'il est vrai que l'analphabétisme limite la possibilité d'accéder à des emplois plus qualifiés, il n'intervient ni isolément ni de façon déterminante; il se combine plutôt avec d'autres facteurs comme la religion, l'appartenance ethnique et la langue. Le tableau 3.1 révèle une situation en apparence paradoxale : pour les 3 villes étudiées, en 1861, un analphabète protestant né au Canada avait 3 fois plus de chances d'exercer un emploi semi-qualifié ou qualifié qu'un analphabète catholique également né au Canada.

La société haut-canadienne paraît donc très hiérarchisée, une petite élite britannique concentrant entre ses mains le pouvoir économique et politique. C'est le *Family Compact* contre lequel certains se rebelleront en 1837 et que dénoncera violemment à son tour Lord Durham, soulignant que ce groupe exclut de toute participation sociale les immigrants même britanniques (1905 : 12). Et l'étude de Graff sur «le mythe de l'alphabétisation» dans les villes ontariennes du XIXe siècle confirme que l'appartenance ethnique, bien plus que l'analphabétisme ou

TABLEAU 3.1

**Analphabètes occupant un emploi non qualifié. Lieu de naissance et religion. 3 villes d'Ontario. 1861.**

Religion et lieu de naissance	% d'analphabètes non-qualifiés
1. Catholiques canadiens	73 %
2. Catholiques irlandais	60 %
3. Protestants irlandais	50 %
4. Protestants anglais	35 %*
5. Noirs	33 %
6. Presbytériens écossais	28 %
7. Protestants canadiens	26 %

(Graff, 1979b : 76, 78-79)

l'alphabétisme, est le facteur le plus important dans la structuration sociale de l'Ontario urbain.

Un phénomène d'«enfermement» paraît donc caractériser la situation des Canadiens-Français. Leur analphabétisme ne peut être considéré comme une variable indépendante : il est une cause de leur situation tout en étant un effet. Un équilibre («cercle vicieux», ensemble systémique) semble s'établir entre leur pauvreté (le capital collectif est très faible et celui des immigrants du Québec semble généralement nul), leur analphabétisme (et leur scolarité faible ou nulle), leur religion, leur ethnicité et le travail. Une continuité certaine se dégage des types d'emplois occupés : ce sont des emplois manuels et l'apprentissage (sur la ferme, dans les chantiers, dans les scieries ou à la manufacture) se réalise non pas à l'école, mais essentiellement en milieu de travail. Dans ces manufactures, par le taylorisme (division du travail et simplification des tâches), les connaissances et habiletés à acquérir sont bien plus limitées qu'à la ferme et dans les bois ou même dans les métiers traditionnels pré-industriels (forgeron, charpentier, ...). L'apprentissage en emploi est la règle générale. L'apprentissage en emploi de jeunes enfants peut même représenter une économie additionnelle pour les patrons parce que ceux-là sont moins payés et nécessairement plus dociles (De Bonville, 1975).

En s'intégrant à l'économie capitaliste, tant à l'extérieur du Québec que dans la province même, le Canadien-Français se prolétarise. Le groupe ethnique devient aussi une classe sociale alors même que la société dominante le prolétarise. Inspiré de saint Jean-Baptiste, le patron des Canadiens-Français, apparaît alors dans la mythologie populaire le personnage de Baptiste incarnant la «bonasserie» et l'infériorité devenues emblématiques de tout un peuple. Plus encore à

l'extérieur de la province de Québec, en raison de leur faible nombre, des effectifs forcément plus restreints de leurs élites et de leur éloignement des grands centres canadiens-français, de leur mobilité sociale plus limitée, les Canadiens-Français y deviennent prisonniers de ghettos d'emplois où ils sont manifestement appréciés mais dont ils ne peuvent collectivement se dégager. Et puis, il n'est pas certain qu'une scolarité accrue entraînerait une mobilité économique et sociale plus grande : seule une scolarité considérablement accrue, principalement par le cours classique et l'université, donne accès aux quelques professions libérales accessibles aux Canadiens-Français. Le capitalisme les a intégrés, note Welch, tout en les excluant des positions où ils auraient pu exercer un pouvoir sur les institutions et les affaires économiques et politiques; au mieux, quand on était Canadien-Français, pouvait-on espérer devenir «foreman» (contremaître) (1988 : 192).

Comme autrefois, les nouvelles conditions de vie matérielle s'opposent à l'éducation poussée. Le travail des enfants, non plus à la ferme comme dans la période autarcique, mais dans les manufactures, constitue un revenu d'appoint essentiel. Pour les salariés, les journées et les semaines de travail sont longues, ce qui laisse peu de temps pour la culture, l'éducation et les loisirs. La culture traditionnelle, à la ville en particulier, a peine à se maintenir; elle s'effrite, s'estompe. À la facon de des chanteurs et des conteurs, succède le silence de l'ouvrier ou de l'ouvrière. «J'ai pas grand chose à vous dire/J'suis pas causeuse de profession», chante celle qui a passé sa vie à la «factrie d'cotton», adoptant ainsi un comportement culturel collectif nouveau (Desrochers : 1973). Dans *Hawkesbury Blues*, à son mari qui lui demande pourquoi il ne «trouve pas les mots», pourquoi il n'y a «rien qui sort», Louise, ouvrière du textile (encore le cotton) à la St. Lawrence Textile puis à la Amoco Fabrics, fait cette réponse sibylline :

*On m'a tant  
appris à plier le dos,  
On m'a tant  
montré à courber la tête*

(Haentjeans, Dalpé, 1982 : 54)

C'est ce plafonnement ethno-linguistique, cette intégration économique différenciée étonnamment persistants des Canadiens-Français, et auxquels leur analphabétisme et leur sous-scolarité collective contribuent, que dévoile et déplore, à nouveau, au milieu des années 1960, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme.



## *De l'intégration faible à l'intégration forte*

Ce blocage s'est donc prolongé très avant dans le XXe siècle.

Cependant, depuis une trentaine d'années, la situation économique des Franco-Ontariens a beaucoup changé, comme nous le disions au chapitre précédent en brossant le portrait actuel de la minorité. Elle s'est améliorée si on ne regarde que l'aspect quantitatif ou l'aspect social, abstraction faite de la dimension ethnoculturelle : les emplois se sont différenciés et ont changé de nature, les revenus sont plus hauts, le niveau de vie s'est élevé, la scolarité s'est accrue. Tout cela indique en fait que les Franco-Ontariens se sont intégrés beaucoup plus fortement à la vie ontarienne, ce qui leur a permis de quitter le bas de l'échelle sociale et économique.

Désormais, ils se retrouvent en majorité dans le secteur tertiaire, ils travaillent dans les bureaux, l'administration, les services, les commerces, où ils occupent encore toutefois, les échelons inférieurs. La discrimination et la «spécialisation ethnique» existent toujours mais ont changé de niveau. Plus on s'intègre intimement à des milieux de vie anglo-saxons, plus cette discrimination économique a des chances de s'atténuer. Ce nouveau pas est toujours franchi individuellement : on déménage, on change de région, on accepte une nouvelle offre d'emploi, etc. Le système économique désintègre les communautés en agissant désormais beaucoup plus sur les individus pris isolément. Auparavant, les ouvriers francophones pouvaient souvent se retrouver ensemble à la scierie, au chantier, à la manufacture où ils pouvaient maintenir entre eux des liens encore très prononcés. Dans la phase d'intégration forte, ils sont enlevés un par un à leur communauté naturelle, à leur milieu de vie français. Ils sont déracinés et greffés, ici et là, sur l'arbre géant du système économique dominant.

Pour que cette greffe prenne, il faut plus d'instruction et il faut bien savoir l'anglais. À cet effet, les minoritaires doivent se réconcilier avec le système d'éducation qui est la grande porte pour entrer sur le marché du travail. Beaucoup d'entre eux se scolarisent davantage et un écart apparaît bientôt entre ces nouveaux scolarisés et la masse des sous-scolarisés toujours la plus nombreuse. Les nouvelles exigences de l'intégration économique s'imposent de plus en plus à la minorité et la soumettent à une tension interne. Les écarts de classe sociale grandissent au sein de la communauté.

La mobilité du travail disperse ses membres un peu plus chaque jour. Dans les lieux de travail, le contact avec des membres de la communauté n'existe à peu près plus et l'usage du français s'étiole. On se retrouve plongé dans la dynamique impitoyable d'une autre culture, d'une culture économique triomphante à laquelle il faut s'adapter vite.

Cette situation nouvelle, culturellement très différente, est précisément le terrain où poussent, non seulement l'analphabétisme de minorité auquel nous nous intéressons plus particulièrement dans cet ouvrage, mais toutes sortes de problèmes humains tout à fait typiques des minorités dominées. Car innombrables sont ceux qui échoueront l'épreuve de l'intégration serrée au système économique, qui ne pourront pas s'adapter assez rapidement, qui ne réussiront qu'à moitié. Ceux-là pourront perdre leur nouvel emploi ou décrocher d'eux-mêmes du système ou vivre une aliénation profonde, perdre leur langue en même temps que leur identité personnelle et collective.

Résumons-nous. Au départ, l'économie industrielle n'a pas causé l'analphabétisme des Canadiens-Français de l'Ontario mais elle s'en est servie, l'a entretenu en quelque sorte et a pu finalement en devenir une cause puisqu'on tendait souvent à recruter les moins instruits. En grande partie du fait de leur origine ethnique et de leur religion catholique, les minoritaires ont été confinés dans les emplois manuels qui ne requéraient pas d'instruction. Le système économique a suivi la hiérarchisation ethnique de la société. Cette discrimination a contribué à maintenir l'analphabétisme primitif des Franco-Ontariens. Puis, plus récemment, le processus s'est en partie inversé. Avec le développement du secteur tertiaire, les Franco-Ontariens ont accédé à des emplois où aucune sorte de sous-scolarité ne pouvait servir d'atout. Même si certains d'entre eux ont créé des entreprises et ont ouvert la voie à un début de secteur économique francophone (dans le «Nouvel-Ontario»), ils sont entrés massivement — quoique individuellement — dans la grande machine économique de la société ontarienne. Cette machine fonctionnait en anglais. Elle intégrait puissamment, anglicisait, assimilait. Le taux d'assimilation a grimpé à plus de 33% cependant que le taux d'analphabétisme et de faible scolarité se maintenait très élevé, en dépit de la scolarité accrue, à plus de 40% selon certaines estimations.

### **3.1.2 La domination politique, linguistique et culturelle et l'analphabétisme**

Les forces économiques ne sont pas seules à freiner le développement de l'analphabétisme en Ontario français. Des forces sociales, politiques et culturelles sont aussi à l'œuvre qui empêchent l'épanouissement de la langue française et qui rendent de plus en plus problématique l'alphabétisation en français, alors même que l'éducation se généralise et qu'un système scolaire se met en place dans la province.

Déjà, la domination économique des Canadiens-Français entraîne des effets négatifs incidents sur la langue. Certains d'entre eux ont été présentés plus haut. L'intégration économique progressive s'accompagne d'une dissociation

croissante entre l'habitat et le lieu de travail. L'unité de vie familiale se fragmente. On travaille habituellement en anglais lorsqu'on travaille hors du foyer. Il n'y a pas de structure économique française qui pourrait soutenir la vie, la culture et la langue françaises. La langue de la vie économique et politique, c'est l'anglais. La langue française, que l'on veut pourtant préserver, se transforme en obstacle, surtout pour les francophones unilingues (et ils sont nombreux). Beaucoup de possibilités d'emplois et d'avancement sont, croit-on, bloquées à cause de la connaissance de la seule langue française ou d'une maîtrise insuffisante de l'anglais. Les conditions nouvelles du blocage éducatif et culturel de la minorité française d'Ontario se mettent en place.

### *Mise en place d'une société britannique unitaire*

Pourtant, à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup>, les Canadiens-Français ne sont pas les seules communautés ethniques et ethnolinguistiques minoritaires sur le territoire. D'autres groupes, nous l'avons vu, sont présents. Certains Irlandais parlent le gaélique, des communautés germaniques utilisent couramment l'allemand. Dans cette nouvelle société en voie d'édification, la présence de plusieurs idiomes n'a pas de quoi surprendre. Mais la prééminence dévolue à l'anglais, sa suprématie à moyen terme ne présentent aucun doute pour le pouvoir dominant. Nous avons déjà rappelé comment, à chacune de ses créations successives à titre de Haut-Canada, de Canada-Ouest puis d'Ontario, ce territoire est défini comme un bastion anglo-saxon (protestant) britannique. Le français ne jouit d'aucune *égalité*, ni politique, ni juridique, ni bien sûr économique. Pendant une étape transitoire, le français, comme d'autres langues, pourra être utilisé sans pour autant, au début, susciter l'agressivité ou la réprobation; les changements linguistiques et culturels, on le sait, sont lents. Mais ultimement, c'est un «*melting pot*» — où tous ne sont toutefois pas égaux — qui doit se réaliser : des individus et des groupes doivent se fusionner, adopter une langue et une culture, celles de l'Empire britannique, qui ont un statut supérieur. Plus qu'un simple système politique, l'Empire britannique représente un modèle, un idéal de vie, assez puissant pour provoquer l'exode au Canada de milliers de «Loyalistes» incapables de vivre dans la société moins idéalement anglaise des États-Unis.

Cette société britannique se consolide. Une économie ontarienne (et canadienne) et un État ontarien (et canadien) se construisent. Au début toutefois, les forces économiques sont limitées et l'État est peu développé et encore peu présent dans la vie quotidienne des citoyens. Mais la situation évolue rapidement.

Pendant l'étape transitoire, le pouvoir dominant s'accommode d'une certaine diversité linguistique et culturelle. Les Canadiens-Français sont probablement la

communauté ethnique qui manifeste la plus grande cohésion ethnique et linguistique : grégaires, ils ont tendance à se regrouper ou à se déplacer ensemble et à pratiquer une stricte endogamie. Ils ont un mode de vie et de socialisation particulier et une religion qui leur est propre. Paradoxalement, leur langue et leur culture originelle «analphabète» peuvent d'autant mieux se maintenir qu'ils sont marginaux et marginalisés dans la province. Les Canadiens-Français jouissent d'une large souveraineté culturelle. Pendant longtemps, langue et culture sont préservées dans les îlots francophones que les Canadiens-Français établissent : paroisses rurales, quartiers ethniques urbains. De plus, leur concentration dans les secteurs primaire et secondaire est compatible avec de faibles taux d'alphabétisation tout en ne créant pas trop de pression sur le français, parce que certains de ces emplois sont liés à la vie familiale (sur la ferme), d'autres sont concentrés dans des entreprises qui ont une pratique d'embauche «ethnique» (ex. : dans le bois, dans l'industrie textile) et que, surtout peut-être, ces emplois manuels exigent des échanges verbaux minimaux et pratiquement aucune communication écrite. [Il en ira autrement avec la tertiarisation ultérieure de l'économie qui multiplie des emplois (ex. : vendeurs, serveuses) compatibles certes avec un faible degré d'alphabétisme dans la langue maternelle française mais exigeant une connaissance fonctionnelle de la langue anglaise dominante, tant au plan de l'expression orale que de l'expression écrite (St-Denis *et al.*, 1969 : 41)]. Si cet isolement favorise le maintien du français oral et de la culture ancestrale, il ne facilite toutefois pas la modernisation et l'alphabétisation.

Le pouvoir dominant, la société anglaise dominante s'attendent à une assimilation ou à une acculturation de l'ensemble des communautés ethniques qui coexistent sur le territoire. La langue française, qui ne jouit pas d'un statut d'égalité, qui n'est pas une force économique, perd du terrain. L'assimilation commence à toucher des individus, parfois des communautés entières. Au sein de communautés franco-ontariennes, des décisions commencent à être prises qui sont l'effet de la dévalorisation sociale et publique du français et de sa «privatisation» croissante. Dans la deuxième moitié du XIXe siècle, dans la plus vieille partie française de l'Ontario, la région du Sud-Ouest, alors que les agriculteurs canadiens-français ont délaissé l'économie de subsistance au profit d'une agriculture spécialisée qui les amène à multiplier les échanges (agricoles et linguistiques) en anglais, l'attitude de la communauté canadienne-française à l'égard de la langue d'enseignement se modifie également. On tend de plus en plus à préférer un enseignement bilingue ou anglais, même lorsqu'une majorité d'élèves et de conseillers scolaires est francophone. Cette attitude indique probablement, opine Welch, que les Canadiens-Français de la région commencent à percevoir la langue française comme la langue de la maison ou du moins comme une langue d'usage plus local (1988 : 133). Des positions analogues sont adoptées, dans la même

période, dans la région de Penetanguishene/Lafontaine où, par exemple, on décide, suite à une proposition d'un conseiller scolaire de langue française, de rendre l'école publique locale de Penetanguishene entièrement anglaise : un seul conseiller scolaire s'y oppose (Marchildon, 1984 : 159). Dans ces cas, l'«alphabétisation» en langue seconde se réalise au détriment de la langue et de la culture maternelles. L'esprit anglais des institutions dominantes, la volonté britannique inscrite dans tout le fonctionnement social ébranlent profondément l'ancienne communauté française si cohésive. Ici et là, de l'intérieur, on commence à abandonner la partie.

### *Pressions de l'«Église anglaise»*

Pour demeurer utile, être parlée, lue et écrite, une langue doit reposer, non seulement sur un certain pouvoir économique, mais aussi sur un «système culturel», un réseau d'institutions sociales diversifiées où la langue parlée est enseignée, promue, valorisée : écoles, bien sûr, mais bien d'autres institutions socioculturelles. Or, cette structure culturelle est plutôt déficiente chez les Canadiens-Français de l'Ontario. Leur infériorité économique et leur marginalité politique rendent objectivement difficile la vie culturelle en français. Les communautés organisent la vie culturelle dans le cadre des structures de l'Église catholique canadienne-française et c'est cette dernière qui les accompagne dans l'inévitable adaptation à la société globale qui se transforme. C'est aussi l'Église catholique canadienne-française qui supplée aux services sociaux et socioculturels que l'État n'offre pas ou n'offre qu'en anglais. Mais la minorité étant pauvre, elle a peine à financer adéquatement ses institutions et elle doit partiellement s'appuyer sur les ressources de l'Église et sur celles de la province de Québec (souvent canalisées par l'Église catholique canadienne-française). L'ACFEO est fondée grâce à l'Église et aux élites laïques que celle-ci parvient facilement à mobiliser. C'est aussi, comme l'indiquait en 1960 son président Aimé Arvisais, grâce à l'Église catholique que l'ACFEO va se développer : au plan local, par le soutien des «pasteurs (des) diverses paroisses» et, au niveau provincial, par l'apport de la Congrégation des Oblats qui assure alors, depuis 1916, la direction continue du secrétariat de l'Association (pp. 86-87).

En outre, les stratégies canadiennes-françaises doivent être de plus en plus défensives parce que les attaques du pouvoir dominant se font plus diversifiées et plus nombreuses. L'illégitimité de la langue française devient d'autant plus grande que l'État (fédéral et provincial) qui se construit est monolingue anglais (et les inscriptions dans la pierre ou le béton des édifices gouvernementaux des deux paliers de gouvernement en témoignent encore aujourd'hui). La bureaucratie

nouvelle est anglophone et c'est en anglais que la Reine (ou le Roi) communique avec ses sujets.

L'économie est anglaise, l'État est anglais et, comme on l'a vu plus tôt, même la religion catholique devient parfois unilingue et fanatiquement anglaise. Car non seulement une partie de l'Église catholique veut-elle faire de l'Église en Ontario une Église anglaise, elle désire du même souffle que l'Église catholique canadienne tout entière soit anglaise, y compris dans la province de Québec. En Ontario, quand une paroisse ou un évêché passe aux mains d'anglophones [ou même de ressortissants de France francophobes, comme par exemple, le curé de Penetanguishene, Jean-Marie Castex], la langue française est mise en péril au niveau de la pratique religieuse et dans les institutions culturelles. Celui qui accède à un poste d'autorité est en mesure de nommer ou faire nommer un clergé francophobe et de donner congé aux communautés religieuses «françaises» pour les remplacer par des communautés «anglaises». C'est ainsi que l'on force au besoin une assimilation qui se fait trop attendre. Le zèle, à une époque récente, du curé Castex à Penetanguishene montre comment l'Église pouvait devenir, dans le domaine de la santé et des services sociaux et dans le domaine socioculturel, un relais puissant de la discrimination de plus en plus ouverte qui s'exerçait à l'encontre des Canadiens-Français :

*En 1942 il invite les Grey Sisters à diriger l'hôpital. En 1954, il suscite la création du Parents and Teachers Association, mais les parents francophones n'en veulent point et créent, en octobre 1959, leur propre Association de parents et instituteurs. Castex refuse de leur nommer un aumônier et, lorsque forcé de le faire par son évêque, il délègue d'abord un prêtre unilingue anglais (Sylvestre, 1980 : 17).*

Les enjeux du conflit anglais-français au sein même de l'Église catholique dépassent donc la seule question religieuse. Les Canadiens-Français, en milieu minoritaire surtout, sont souvent directement touchés par ce conflit et par ses effets; ils sont tous fortement et collectivement ébranlés. Un des épisodes frappants de cette lutte est le conflit ouvert au Congrès eucharistique international de Montréal, en 1910, en présence du légat pontifical, devant l'épiscopat canadien et américain, les délégations étrangères, les premiers ministres du Canada et du Québec et devant un auditoire estimé à 20 000 personnes. Un archevêque américain, Mgr Ireland, qui préconise et vante l'américanisation des groupes ethniques des États-Unis réalisée par l'Église, a déjà pris la parole. Surtout, l'archevêque anglais (britannique) de Westminster, dans un réquisitoire exalté pour l'anglais et contre le français au Canada, propose essentiellement que l'Église catholique canadienne devienne anglaise. Mgr Bourne reformule à sa façon l'idéal britannique de l'assimilation... britannique («Tant que la langue anglaise, les

façons de penser anglaises, la littérature anglaise — en un mot tant que la mentalité anglaise tout entière n'aura pas été amenée à servir l'Église catholique, la mission salvatrice de l'Église sera empêchée et retardée» (Bourne, 1911 : 153, notre traduction). Henri Bourassa, encouragé privement d'ailleurs par Mgr Langevin du Manitoba et Mgr Latulipe d'Ontario qui comprennent bien comment la proposition de Mgr Bourne met d'abord en péril la survie de l'Église canadienne-française à l'extérieur du Québec, répond magistralement à l'archevêque anglais en soulignant que les Canadiens-Français refusent l'assimilation qu'acceptent les autres minorités ethniques du Canada. C'est le célèbre «Discours à Notre-Dame», abrégé d'ailleurs à la demande expresse du légat pontifical, probablement rendu mal à l'aise par cet affrontement public et les longues ovations qui sont faites au discours de Bourassa :

*(...) la langue anglaise est devenue l'idiome de l'Irlandais comme celui de l'Écossais. Laissons à l'un et à l'autre, comme à l'Allemand et au Ruthène, comme aux catholiques de toutes les nations qui abordent sur cette terre hospitalière du Canada, le droit de prier Dieu dans la langue qui est en même temps celle de la race, celle du pays, celle du père, celle de la mère. N'arrachez à personne, O prêtres du Christ! ce qui est le plus cher à l'homme après le Dieu qu'il adore. (...) Mais en même temps, permettez-moi — permettez-moi, Éminence — de revendiquer le même droit pour mes compatriotes, pour ceux qui parlent ma langue, non seulement dans cette province, mais partout où il y a des groupes français qui vivent à l'ombre du drapeau britannique, du glorieux étendard étoilé, et surtout à l'ombre de la houlette maternelle de l'Église Catholique, de l'Église du Christ, qui est mort pour tous les hommes et qui n'a imposé à personne l'obligation de renier sa race pour lui rester fidèle (1911 : 164-165).*

Le lendemain, l'archevêque de Montréal faisait répéter à la foule : «Bénissez notre langue, gardienne de notre Foi!» (Héroux, 1952 : 103). Cet événement, le plus souvent présenté comme une «victoire» du Canada français, en illustre plutôt la faiblesse puisque l'offensive anglaise osait se déployer au sein même du bastion catholique-canadien-français de la province de Québec. Si le parti catholique anti-français ne peut vaincre dans la province de Québec, il n'abandonne assurément pas la partie à l'extérieur. D'ailleurs, dans une «rectification» qu'il fait quelques jours plus tard, Mgr Bourne indique qu'il ne visait pas le Canada français : il se référait plutôt à la partie «Ouest» du Canada. L'Ontario, antérieurement appelé Canada-Ouest, est précisément à l'Ouest du Québec...

### *Coercition politique et pouvoir culturel*

En Ontario, plusieurs Canadiens-Français et plusieurs communautés canadiennes-françaises subissent la pression mais résistent de façon parfois remarquable (voir encadré 3.1). Constatant que les processus «naturels» d'assimilation ne produisent pas les résultats escomptés avec les Canadiens-Français, le pouvoir dominant radicalise son action dans le cadre d'une économie et d'un État en expansion. À la tolérance tactique du début succède l'intolérance brutale, la coercition directe. Ce pouvoir dominant, qui savait que les processus d'assimilation étaient lents, commence à s'impatienter. En fait, un vaste malentendu surgit entre les attentes du pouvoir et les aspirations de la minorité française. Ce qui était perçu par les Canadiens-Français comme un accord plus ou moins tacite quant au maintien de leur langue n'était en réalité qu'un délai (un sursis) accordé en Ontario à chaque communauté ethnolinguistique pour en faciliter l'assimilation — «l'absorption», écrira judicieusement Édouard Montpetit (1914 : 84). Ce malentendu est encore présent de nos jours dans l'interprétation qui est faite du sort historique réservé à la minorité franco-ontarienne au XIXe et au XXe siècles. Faut-il le rappeler, le pouvoir était moins coercitif dans la première moitié du XIXe siècle parce que, encore embryonnaire, il n'avait pas la capacité d'exercer concrètement une coercition? Cette situation change lorsque, au fil des ans, l'État WASP (*White Anglo-Saxon Protestant*) ayant acquis les moyens d'intervenir efficacement, constate que les lois «naturelles» (économiques et politiques) ne permettent pas, dans le cas du groupe canadien-français, l'«absorption» souhaitée. Ce sera l'épisode du Règlement XVII. Nous y reviendrons au point 3.2 de ce chapitre.

L'action culturelle des francophones doit donc se concentrer sur une stratégie essentiellement défensive : la survivance française. Toute stratégie de résistance vise d'abord à préserver les acquis et elle est donc peu favorable au développement, à l'épanouissement culturels. On s'oppose à l'anglais et à l'anglicisation, on s'oppose à la disparition de l'identité culturelle canadienne-française, mais, ce faisant, on s'oppose aussi partiellement aux idées nouvelles, à une «modernisation», à une mise à jour, à une adaptation aux conditions nouvelles, toutes nécessaires dans le contexte des formidables changements économiques et sociaux du XIXe et du XXe siècles. On tente de lutter contre une machine énorme qui, indépendamment des lois ouvertement hostiles, accomplit sans bruit un peu plus chaque jour son œuvre d'intégration.

Une certaine anémie culturelle en est, pour les Canadiens-Français, l'un des effets. Le réseau scolaire français est très faible et, au niveau secondaire et postsecondaire, presque inexistant. Les journaux français sont peu nombreux et rejoignent peu de lecteurs alors même que la presse anglaise connaîtra une



expansion considérable. La révolution des mass media (radio et télévision) se fera, dans plusieurs régions de l'Ontario, presque exclusivement en anglais : la modernité sera anglaise. Avec l'avènement massif de la télévision anglaise tout particulièrement, les Canadiens-Français, déjà de plus en plus en contact avec l'anglais dominant, voient cette langue forcer littéralement les portes des maisons et envahir ce territoire qui était resté unilingue.

La situation de l'édition et des bibliothèques publiques traduit bien l'indigence culturelle qui caractérise la vie de la minorité française. Massivement peu alphabétisés, les Canadiens-Français lisent peu. La production écrite locale est très limitée, les éditeurs canadiens-français étant surtout concentrés dans la province de Québec. Les bibliothèques paroissiales, lorsqu'elles existent, sont pauvres et peu fréquentées. L'intervention du gouvernement ontarien dans le financement et l'établissement d'un réseau de bibliothèques publiques a peu amélioré la situation des francophones. En 1969, les ressources en français des bibliothèques publiques de l'Ontario, même dans les régions où les francophones constituent un pourcentage important de la population, sont insuffisantes. Le Comité franco-ontarien d'enquête culturelle constate que le «pourcentage de livres français des bibliothèques de chacune des régions est de beaucoup inférieur au pourcentage de Canadiens français qui y habitent» (St-Denis *et al.*, 1969 : 178). Et, en général, le personnel de langue française est aussi proportionnellement moins nombreux que la population francophone de la région. Aussi ne faut-il pas se surprendre si «68 pour cent des bibliothèques qui achètent annuellement des volumes de langue française confient ce travail à une personne qui ne peut s'exprimer en français» (*sic! id.* : 179). Le fait qu'en Ontario, les Canadiens-Français soient considérés comme n'ayant pas de droits ou alors n'ayant pas des droits linguistiques égaux à ceux des Canadiens-Anglais, entraîne donc des effets concrets. La situation inventoriée dans les bibliothèques n'est pas sans évoquer la discrimination systémique, définie comme une forme de discrimination non intentionnelle, ancrée dans le système de gestion et où les pratiques de gestion, neutres en apparence, ont des effets pouvant être discriminatoires à l'égard d'un groupe social donné (Knopff : 1986). À des citoyens de seconde zone correspondent des services de seconde zone. Et, dans certaines bibliothèques, la discrimination n'était pas seulement systémique : elle était intentionnelle. «Certains bibliothécaires, peut-on lire en annexe au rapport cité, ont été tout simplement indignés que l'on ose s'informer du nombre de livres et d'abonnés de langue française dans leur (c'est nous qui soulignons) institution!» «Bien entendu, ajoute-t-on, ces bibliothèques n'offraient pas de section française» (St-Denis *et al.*, 1969 : 240).

## L'effet idéologique

La communauté franco-ontarienne finit par intérioriser dans une large mesure son infériorité économique, politique, linguistique et culturelle. L'opinion publique ontarienne, alertée de surcroît par le discours incendiaire des Orangistes et des Irlandais catholiques (ayant formé pour la circonstance une alliance littéralement étonnante, incroyable) exerce sur elle une pression de tous les instants. Elle est fortement intimidée. Alors on est obligé de s'adapter. On s'accommode, on fait des compromis sinon des compromissions. Désormais, on n'oublie pas de dire merci. Le Franco-Ontarien n'exige plus des droits — il a appris à s'autocensurer —, il se contentera des privilèges et des faveurs et tout cela, au risque même de perdre toute velléité d'autonomie culturelle :

*Le défaitisme, le misérabilisme le gagnent. Mort des aspirations. Étouffement en son sein de toute revendication. Peur des analyses lucides (...) Répression par les siens. Effacer toute différence, pratiquer la politique de la main-tendue et du «bon-ententisme» à tout prix. Se faire oublier. Se faire pardonner ... l'absolution viendra de l'occupant (Dorais, 1984 : 22).*

Des idéologies seront même créées pour les francophones qui dévalorisent la langue et la culture françaises. Ainsi en est-il de l'«idéologie du bilinguisme», qui s'ajoute au système culturel dominant, qui dévalorise le français et exerce ses effets continuellement, et dans toutes les sphères d'activités. Ainsi la charte de l'Université d'Ottawa stipule que cette institution a pour fonction «de favoriser le développement du bilinguisme et du biculturalisme, de préserver et de développer la culture française en Ontario». Constatant, en 1969, qu'il n'y a pas à l'Université d'Ottawa égalité de fait entre les deux langues, le Comité Saint-Denis remarque les incongruités sémantiques<sup>14</sup> et terminologiques et se demande :

*Le développement du bilinguisme dans une province à grande majorité unilingue anglaise ne signifie-t-il pas avant tout le développement de la langue française? Lorsque, par école élémentaire bilingue, on entend école élémentaire française (sic) quel sens faut-il alors donner au terme "Université bilingue"? Pourquoi cette clause spécifie-t-elle, dans la même phrase, les mots "bilinguisme" et "culture française" tout en omettant l'expression "culture anglaise"? (p.156)*

Au Congrès de l'Acelf de 1967, le premier ministre, annonçant la future politique de son gouvernement quant à l'extension éventuelle de l'enseignement secondaire en français, indique expressément qu'il s'agira d'une politique d'«éducation bilingue pour les étudiants francophones» (p. 285) alors que le Congrès émet le vœu que le gouvernement institue «un système d'écoles

secondaires bilingues (où la langue d'instruction et de communication soit le français)» (*id.* : 292). L'éducation bilingue au sens du premier ministre ne correspond guère à la définition donnée par le Congrès...

Enfin, des initiatives à portée limitée, censées promouvoir la langue et la culture françaises, prennent rapidement une valeur symbolique mystificatrice qui finit par occulter le problème qu'elles devaient contribuer à résoudre. C'est manifestement le cas du célèbre Concours de français (1938 à 1971). Cette initiative, certes louable et pertinente, vise à promouvoir le français dans les écoles secondaires. Mais lorsque *Le Droit* affirme, en éditorial, que «Mieux que tout discours patriotique ou que tout relevé démographique, le concours provincial de français démontre que la langue française est viable en Ontario» (Gingras, 1968), lorsque le président de l'ACFEO, en 1960, estime que le concours a contribué à l'éducation secondaire et postsecondaire (126 bourses représentant «une somme de 50,000 dollars») (Sylvestre, 1985 : 86) ou encore lorsqu'on affirme que le concours provincial a été «le rendez-vous par excellence de tous les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes dignes de ce nom» (Sylvestre, 1987 : 7), on se gorge de mots creux et rassurants, et on ne regarde pas alors la situation déplorable objective de la langue française et du système élitiste d'éducation secondaire français, système que ce concours servait également à cautionner<sup>15</sup>.

\*

En Ontario, pourrait-on dire pour résumer, c'est tout le poids des institutions politiques, culturelles, éducatives et même religieuses qui a fait pression sur la minorité franco-ontarienne pour l'intégrer, pour hâter même son intégration que l'économie accomplissait inéluctablement mais trop lentement. Dans ce système compact, il n'y avait pas d'air pour les Franco-Ontariens, pratiquement pas d'espace juridique reconnu pour le développement de leurs institutions. Le peu qui leur était alloué l'était à titre de concession chèrement acquise au terme de très longues luttes ou pour faire contrepoids à ce qui se passait sur la scène politique québécoise ou canadienne. Les institutions franco-ontariennes, il faut le rappeler ici, ne jouirent jamais, comme celles de la minorité anglaise au Québec, du support de l'État provincial et n'eurent pas de soutien structurel dans le fonctionnement du système social. Il faut se rappeler tout cela pour comprendre non seulement l'analphabétisme comme fait brut, mais l'ensemble des conditions qui le produisent et le reproduisent. Ce n'est pas pour rien que tant d'efforts pour sauver et enseigner le français, non pas aux anglophones mais aux francophones, échouent dans cette province et que le développement même de l'alphabetisation des adultes en français s'y avère une entreprise si particulièrement difficile.

\*

En 1967, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme constatait la persistance de problèmes linguistiques et culturels pour la minorité française d'Ontario. Pour la Commission, le principe d'une égalité formelle, légale, fondée sur des droits et non des privilèges, pouvait seul permettre de pallier cette situation déplorable. Aussi recommandait-elle que l'anglais et le français soient, en Ontario, reconnus comme langues officielles et que la province «accepte le régime linguistique de cette déclaration» (Livre I : 99).

\*

### **3.2 LES EFFETS SPÉCIFIQUES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION**

---

Nous avons vu théoriquement, dans la problématique, quels sont les trois types d'analphabétisme culturel :

- analphabétisme total ou fonctionnel dans les deux langues majoritaire et minoritaire;
- semi-alphabétisme, possession insuffisante de l'une et de l'autre langue, mélange linguistique, équivalant à une forme ou l'autre d'analphabétisme fonctionnel;
- analphabétisme dans la langue maternelle, alphabétisme dans la langue dominante, correspondant à des situations d'anglicisation.

Ces trois groupes de situations ne sont pas des vues de l'esprit. Quoique très schématisés, ils correspondent à des réalités très concrètes en Ontario français, vécues par des milliers de personnes. Il est impossible de ne pas établir une relation étroite entre ces réalités humaines qui sont d'ordre culturel, éducatif et linguistique, et le système d'éducation en Ontario. Pour une large part, elles en ont résulté, historiquement et structurellement.

Ce jugement découle d'une étude des divers régimes scolaires qui se sont succédés en Ontario depuis 1841, année où, sous Ryerson, le système d'éducation commence à se structurer dans cette province — qui était alors la partie ouest du Canada-Uni. Rétrospectivement, en nous plaçant toujours au point de vue minoritaire (ou en jugeant les choses du point de vue de la minorité), nous repérons dans l'histoire du système scolaire ontarien, une année charnière absolument déterminante : 1968, qui marque la séparation nette entre la conception dominante du groupe majoritaire anglais en Ontario en matière d'éducation et celle, émergente, du groupe ethnique minoritaire. À partir de 1968, commence à s'instaurer un régime d'écoles françaises homogènes, tant au primaire qu'au secondaire. (La possibilité d'institutions homogènes françaises aux niveaux

collégial et universitaire sera envisagée plus tard.) Commence alors à apparaître un «secteur» français complet, un continuum sinon un «système» scolaire intégré où les Franco-Ontariens peuvent poursuivre de réels objectifs d'éducation française. Avant cette date, seul existait un système «anglais», visant des finalités «anglaises», avec des accommodements et des formules différentes à l'endroit du français.

Après 1968, nous assistons à une *coexistence* : un secteur d'écoles françaises homogènes naît, mais il demeure incomplet et en concurrence avec presque toutes les formules précédentes héritées du régime «anglais». La liberté de choix de l'école s'appliquant à tous en Ontario, les Franco-Ontariens, même après 1968, peuvent toujours faire instruire leurs enfants dans les écoles anglaises, mixtes, d'immersion, etc. Surtout peut-être, cette ouverture du gouvernement à l'école homogène française est hésitante, sa réalisation pratique est largement laissée à la discrétion des autorités scolaires locales (presque partout dominées par des anglophones) de telle sorte que l'ouverture de principe de 1968 n'est pas encore partout et adéquatement acquise dans le champ de juridiction des conseils scolaires. De plus, l'ouverture de principe de 1968 à des institutions homogènes françaises commence à peine, en 1991, à se matérialiser au niveau collégial et est l'objet de vives discussions pour le champ universitaire. C'est dire que même le nouveau «régime français» demeure encore inscrit dans un cadre scolaire général qui en restreint singulièrement la portée. N'oublions pas qu'au Canada, seulement 30% des «ayants droit» à l'école française s'en prévalent ou peuvent s'en prévaloir.

Ce que nous appelons ici, pour les fins de ce document, système «anglais», est celui qui, depuis la naissance du Haut-Canada jusqu'à aujourd'hui, vise une éducation ontarienne-anglaise ou canadienne-anglaise pour l'ensemble des citoyens, objectif qui implique l'intégration à ce projet des diverses minorités linguistiques et une subordination à la langue et à la culture anglaises, et qui est, par conséquent, susceptible de provoquer, à des degrés divers, l'analphabétisme au sein de la minorité ethnolinguistique française. Cette volonté d'intégration et d'assimilation s'est concrétisée, aux diverses époques, selon la conjoncture, par le recours à des moyens tantôt plus doux, tantôt plus radicaux, allant d'une certaine tolérance à l'intolérance totale à l'endroit des écoles françaises, par le recours aussi à des formules scolaires dosant diversement, mais toujours sous la nette dominance de l'anglais, les enseignements anglais et français.

\*

Cet examen de l'*ensemble* du système scolaire ontarien nous apparaît essentiel pour l'appréciation de son influence, passée et actuelle, sur le phénomène d'analphabétisme de minorité. Bien sûr, certains facteurs et secteurs du système

scolaire sont particulièrement déterminants, comme l'enseignement du français et en français au primaire et au secondaire : l'inexistence, l'insuffisance ou l'inadéquation de cet enseignement, à ces niveaux, auront un effet direct sur l'apprentissage de la langue maternelle minoritaire. Un autre facteur important sera la langue de communication dans les institutions où se réalisent l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle puisque la maîtrise de la lecture et de l'écriture est subordonnée à une maîtrise préalable (ou concurrente) de la langue orale. Et comme l'alphabétisation est à la fois apprentissage d'un code et intégration d'une culture, sa réussite est donc aussi conditionnée par la culture que véhiculent ces institutions. À son tour, la langue et la culture des institutions sont dépendantes des politiques d'admission des clientèles et des politiques de «gestion» de ces clientèles. En outre, la qualité de l'alphabétisation dans la langue maternelle minoritaire est liée à un ensemble d'autres éléments : statut accordé à la langue minoritaire, contenu du programme officiel d'enseignement de cette langue, formation et perfectionnement des enseignants dans cette langue, etc. Enfin, pour pouvoir assurer l'alphabétisation des membres d'une communauté ethnolinguistique, il ne suffit pas que l'alphabétisation proprement dite, réalisée principalement au primaire et au secondaire, soit de langue et de culture françaises : la contribution de l'ensemble des paliers scolaires, de la maternelle à l'université, y compris le niveau collégial, est nécessaire. La production et la reproduction sociales de l'alphabétisme supposent qu'une proportion significative des membres de la communauté ait atteint un niveau supérieur d'alphabétisme dans leur langue maternelle, un tel niveau pouvant d'autant plus facilement être atteint par un grand nombre que la communauté a accès, dans sa langue et sa culture, à un ensemble complet d'institutions éducatives, incluant le postsecondaire. Au demeurant, la question de l'existence de programmes en français et d'institutions françaises au niveau collégial est tout à fait pertinente puisque, en Ontario, les collèges assument une responsabilité en éducation des adultes qui englobe l'alphabétisation et l'éducation de base.

On le voit, l'alphabétisation dans la langue maternelle au primaire et au secondaire ne peut être entièrement dissociée de l'ensemble du système scolaire lorsqu'on envisage le problème de l'analphabétisme de minorité. Pour que cette alphabétisation soit adéquatement assurée, il faut remonter toute la chaîne des maillons et rouages du système scolaire : gestion des institutions, contenu des programmes, formation des enseignants, présence d'institutions françaises aux niveaux supérieurs, etc. Ultimement, un système incomplet, inadéquat d'éducation française peut contribuer au maintien de l'analphabétisme de minorité. Aussi, tenterons-nous de voir comment, dans l'histoire du système scolaire ontarien, plusieurs dispositions et décisions ont été des sources concrètes, certaines directes, d'autres indirectes, de ce type d'analphabétisme persistant.

Dans le passé, la communauté franco-ontarienne elle-même n'aurait probablement pas admis cette vision large des sources et des causes d'un problème dont elle n'avait d'ailleurs pas conscience. À des moments donnés, la communauté a pu croire que quelques années, voire quelques heures d'enseignement du français au début du primaire, assureraient une alphabétisation suffisante en français. On a ensuite pensé que l'enseignement en français au primaire tout entier, puis au début du secondaire, permettrait d'y parvenir plus adéquatement. D'aucuns opinent maintenant que cet enseignement doit aussi être assuré au niveau collégial. Nous avançons que c'est l'ensemble du système qui doit être non seulement *en* français, mais aussi culturellement français ou ontarien-français, comme le système dominant est de nature ontarienne-anglaise. Et même, le système franco-ontarien d'éducation doit être plus français que le système anglo-ontarien n'est anglais si l'on veut qu'il assure adéquatement l'alphabétisation des francophones. C'est une question de système, de conception de système, et non seulement un problème «d'enseignement du français» : nous y reviendrons au chapitre suivant consacré à l'alphabétisation. Dans cette portion du texte, nous tenterons plutôt de voir comment le système d'éducation ontarien, en général et dans ses composantes diverses, a pu être un facteur objectif d'analphabétisme pour la minorité française. Le système tout entier d'éducation en Ontario a été une cause décisive de cet «effet de système» plus global qui est à la source de l'analphabétisme des Franco-Ontariens.

Une dernière remarque avant d'examiner plus concrètement ce point. Ce système scolaire n'a pas été seulement marqué par des luttes ethnolinguistiques. Au conflit linguistique entre la majorité anglo-saxonne et la minorité française au sujet de l'alphabétisation et de l'éducation en français s'est historiquement ajouté, en Ontario, du XVIIIe au XXe siècles, un autre conflit, de nature religieuse, opposant protestants et catholiques. Les deux conflits, religieux et linguistique, sont partiellement différents, même s'ils se sont souvent trouvés imbriqués l'un dans l'autre. Nous nous attacherons évidemment au conflit linguistique tout en étant conscients que certaines mesures ou faits survenus dans la constitution du système scolaire ontarien concernaient parfois plus le second conflit que le premier.

### 3.2.1 Deux périodes, trois stratégies scolaires

Dans le système à visée intégrationniste anglaise, on peut distinguer deux périodes correspondant en gros, à l'avant et à l'après 1968. Ces périodes correspondent peut-être aussi à un changement «stratégique» eu égard aux moyens à prendre pour parvenir au même but ou suite à une position d'hésitation face à la reconnaissance du fait français en Ontario et à la traduction de cette reconnaissance

dans le domaine de l'éducation. À ces deux périodes correspondraient donc deux stratégies scolaires principales, la première axée sur l'imposition de l'école anglaise et la limitation de l'école française, la seconde marquée par le développement des «écoles mixtes». Dans les deux cas, le phénomène de l'analphabetisme de minorité en résulta, en tant qu'effet indirect.

Dans la deuxième période, se superpose à la stratégie des écoles mixtes une troisième stratégie. C'est celle de l'école homogène française. Celle-ci, dans la mesure où elle se concrétise, ne peut être, comme les régimes scolaires correspondant aux deux autres stratégies, source intrinsèque d'analphabetisme de minorité, quoique les élèves qui y sont inscrits n'en soient pas complètement à l'abri, à cause de l'effet général de système dans la société ontarienne. Selon que l'école homogène française réussit ou non, nous aurions affaire à une stratégie franco-ontarienne victorieuse ou à une troisième stratégie «anglaise». Malheureusement, c'est toute l'histoire du français en Ontario qui nous oblige à voir l'ambivalence de cette troisième stratégie.

Il faut peut-être encore ici rappeler que notre exploration des sources et des causes de l'analphabetisme de minorité en Ontario français se fonde sur une hypothèse de recherche. Cette dernière nous amène à faire une lecture de l'histoire de l'éducation française en Ontario qui est parfois différente de l'historiographie courante.

### **3.2.1.1 Première période (1841-1968) : dominance de l'école anglaise, limitation et interdiction de l'école française**

Une certaine historiographie prétend qu'à l'exception de la période du Règlement XVII, les francophones d'Ontario ont pleinement joui d'un droit à l'éducation en français. «L'Ontario a toujours assuré l'éducation des élèves francophones du cycle primaire, sauf pendant une courte période au début du siècle», peut-on lire dans une publication officielle (CMEC, 1983 : 89). Choquette prétend que les Franco-Ontariens n'ont pas fait «l'objet de discrimination linguistique dans la loi scolaire de l'Ontario du dix-neuvième siècle» (1980b : 159). La lecture que nous faisons de la réalité de l'enseignement primaire est partiellement différente; de plus, tel que mentionné plus haut, il nous apparaît important de considérer également les autres cycles ainsi que le système lui-même.



## MISE EN PLACE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION : 1841-1876

### *Avant 1841*

Sur le territoire de ce qui allait devenir l'Ontario, avant 1841, on ne peut véritablement parler d'un système d'éducation. Le Haut-Canada est encore faiblement colonisé, faiblement structuré. L'éducation et surtout l'éducation de base relèvent principalement de l'initiative des communautés locales. À la création du Haut-Canada, la seule intervention politique en matière d'éducation a été la création des «réserves du clergé», consenties à la seule Église anglicane. Ce monopole donne lieu à des luttes entre les différentes dénominations protestantes et avec l'Église catholique, et le gouvernement devra arbitrer ce conflit.

À la fin du régime des deux Canadas, Durham relèvera la faiblesse générale de l'encadrement (au niveau des communications, des institutions sociales et des institutions culturelles) des sujets du Haut-Canada. En matière d'éducation, le tableau dressé est pitoyable :

*Même dans les districts les plus densément peuplés, il n'y a que peu d'écoles et ces dernières sont de qualité très inférieure; et pour ce qui est des concessions éloignées, elles en manquent presque totalement (1905 : 132, notre traduction).*

Une commission d'enquête contemporaine au rapport de Durham (1838) a d'ailleurs constaté que seulement 55 à 60% des enfants d'âge scolaire sont à l'école, données qui ressemblent à la situation de 1826 (Wilson, 1970 : 209).

Pour ce qui est des Canadiens-Français, leur situation scolaire à cette époque est mal connue. On sait que les communautés locales mettent sur pied des écoles françaises dont le taux de fréquentation n'est probablement pas plus élevé que celui de la moyenne générale. Ces écoles sont souvent publiques (*Common schools*). On peut aussi présumer que dans plusieurs collectivités locales où l'anglais est présent du fait de l'existence d'une communauté anglophone ou à cause de la fréquence des échanges marchands, il a dû y avoir des discussions sur le choix de la langue d'enseignement suivies de décisions qui ne favorisaient pas nécessairement toujours le français (Godbout, 1972, Welch, 1988).

### *Après 1841*

C'est en 1841 que le système scolaire commence véritablement à se structurer sur le territoire ontarien. Mais pour comprendre l'orientation que prend ce système, il faut se référer aux événements politiques qui l'ont immédiatement précédé et qui ont donné lieu à l'Union législative des deux Canadas (1840). Suite aux troubles de 1837-1838, Lord Durham, doté de pouvoirs extraordinaires, vient

18 Victoriae.

Appendice (B.)

A. 1855.

No. 40. *Le surintendant-en-chef au bureau des syndics d'écoles de l'Outaouais.*

Dispositions générales de la loi, relativement aux écoles séparées et aux écoles communes dans les cités [No. 516, N.]

BUREAU D'ÉDUCATION,

TORONTO, 7 Juin, 1855.

Monsieur,—J'ai l'honneur d'accuser réception de votre lettre du 30 dernier et je répondrai dans l'ordre qui suit aux diverses questions qui y sont formulées.

13. On se sert de livres français et allemands dans quelques-unes des écoles communes du Haut-Canada, bien que le conseil de l'instruction publique n'ait formellement recommandé aucun livre de texte dans ces langues. Mais l'usage de ces langues dans les écoles, quant les habitans les parlent, est reconnu par la loi, voir page 157 de mon rapport de 1853; et les syndics peuvent se servir de tous livres publiés dans les domaines britanniques et qui ne sont pas prohibés par le conseil de l'instruction publique.

J'ai l'honneur d'être, etc.,

(Signé),

E. RYERSON.

James Cox, écr.,

Président du bureau des syndics d'écoles,

Cité de l'Outaouais.

*Ryerson et la tolérance à l'égard du français et de ... l'allemand. En 1855, Egerton Ryerson rappelle aux syndics d'écoles de la Cité de l'Outaouais (Bytown) que l'usage de ces langues est permis. Ryerson ne s'oppose ni à l'enseignement de langues autres que l'anglais ni à l'établissement d'écoles séparées. Mais il ne favorise ni les unes ni les autres.*

faire enquête (1838-1839) sur la situation générale dans les colonies britanniques de l'Amérique du Nord. Le gouverneur-enquêteur s'attache particulièrement à la situation du Bas-Canada, noyau principal de conflit. Dans un volumineux rapport, il propose une union législative qui est votée rapidement par le Parlement britannique et mise en œuvre à partir de 1840. Le but avoué de cette union, c'est en premier lieu la mise en minorité, en vue de leur assimilation, des Canadiens-Français qui sont majoritaires dans le Bas-Canada. Le deuxième but est la mise en place d'un gouvernement responsable.

Durham est d'avis que le «conflit des races» est le problème principal des colonies. La «suprématie», évidente à ses yeux, des Anglo-Canadiens ne fait aucun doute et l'union proposée va placer ces derniers en situation de domination politique des deux Canadas. Les Canadiens-Français sont une race inférieure, affirme-t-il, et c'est pour leur bien qu'il propose leur assimilation. Esprit libéral, Durham ne propose pas une assimilation ou une élimination radicale comme celle tentée par le pouvoir britannique au moment de la Conquête (Déportation des Acadiens de 1755, Proclamation royale de 1763). La solution proposée est une assimilation en douce. Une fois mis en minorité démographique et politique par l'union législative, des forces «naturelles» vont s'ajouter à la supériorité de la race anglaise et contribuer à une lente mais inexorable assimilation des Canadiens-Français. Durham se réfère au modèle de la Louisiane qui lui semble pouvoir et devoir s'appliquer au Canada<sup>16</sup>. Un tel processus est relativement long, le Gouverneur général en convient :

*Un laps de temps considérable doit, bien sûr, s'écouler avant que tout un peuple ne change de langue. D'ailleurs la justice et le sens politique exigent que, pendant cette période où le peuple continue d'utiliser la langue française, le Gouvernement ne prenne aucune mesure pour forcer l'adoption de la langue anglaise — ce qui priverait une grande masse de la communauté de la protection des lois (1905 : 219, notre traduction).*

Le deuxième but poursuivi par Durham est la mise sur pied d'un gouvernement responsable, commun aux deux provinces réunies. Ce gouvernement sera à dominance anglaise et, par ses politiques (par exemple, en matière d'immigration), favorisera l'anglicisation du Canada et l'assimilation des Canadiens-Français. Une des priorités assignées à ce gouvernement, c'est «l'introduction d'un système libéral et général d'instruction» (*id.* : 96). Et ce système d'éducation, Durham le laisse entendre, contribuera à l'assimilation volontaire des Canadiens-Français. Déjà, constate Durham, même si les Canadiens-Français luttent contre le phénomène, la langue et les habitudes anglaises sont à l'œuvre et le «processus d'assimilation est déjà commencé». Les effets de l'assimilation se manifestent dans le domaine de l'éducation qui peut être un agent important de l'objectif ultime. «À Québec, note avec satisfaction Durham, il y a dix fois plus d'enfants français qui apprennent l'anglais que l'inverse» (*id.* : 218). À notre connaissance, Durham ne dit rien de la situation spécifique des Canadiens-Français du Haut-Canada. S'il a été conscient de leur présence, il n'a pas dû croire qu'ils représentaient un «problème» particulier, sa priorité étant l'assimilation du noyau dur du Bas-Canada. Il est évident toutefois que son raisonnement s'appliquait, à plus forte raison, pour la minorité haut-canadienne-française.

Ce document qui exprime la philosophie et le projet politique sous-jacents à l'Acte d'Union était évidemment connu des principaux protagonistes de l'époque, français et anglais. Le Rapport lui-même, avant même sa mise en œuvre, allait commencer à produire ses effets. Qu'on en juge par la réaction, passagère il est vrai, du patriote Étienne Parent dans *Le Canadien* de mai 1839 :

*(...) nous comptons (...) sur l'usage libre de notre langue à la tribune et au barreau, et dans les actes législatifs et judiciaires jusqu'à ce que la langue Anglaise soit devenue familière parmi le peuple; enfin sur la conservation de nos institutions religieuses. Ainsi ce que nous entendons abandonner, c'est l'espoir de voir une nationalité purement Française, et nullement « nos institutions, notre langue et nos lois », en tant qu'elles pourront se coordonner avec le nouvel état d'existence politique qu'on se propose de nous imposer... L'assimilation, sous le nouvel état de choses, se fera graduellement et sans secousse, et sera d'autant plus prompte qu'on la laissera à son cours naturel, et que les Canadiens Français y seront conduits par leur propre intérêt, sans que leur amour-propre en soit trop blessé (cité dans Bouthiller et Meynaud, 1972 : 148).*

Le plan, explicite et cohérent, de Durham implique, après son adoption, une nécessaire discrétion du pouvoir sur la question minoritaire. C'est même là une condition critique de son succès : une fois que l'on a mis en place les conditions de l'assimilation, il faut laisser libre cours aux forces « naturelles » et intervenir le moins possible si l'on veut éviter que l'amour-propre des minoritaires, comme le mentionnait Parent, soit blessé.

\*

Le système d'éducation du Canada-Uni commence à être mis en place dès 1841. Immédiatement, toutefois, un premier accroc est fait à la stratégie « durhamienne » : les députés conviennent de maintenir, en matière d'éducation, la division entre les deux Canadas, suite à un arrangement informel où ce sont les députés des anciennes provinces qui conservent l'autorité sur les décisions concernant leur territoire. Contrôlé par les députés de l'ancien Haut-Canada ou Canada-Ouest, le système ontarien d'éducation que l'on crée est paradoxalement plus influencé par la politique de Durham que celui de la province de Québec. Une figure domine le système d'éducation d'Ontario de cette période qui suit l'Acte d'Union, celle du pasteur méthodiste Egerton Ryerson, surintendant de l'éducation dans le Canada-Ouest de 1844 à 1876.

Le système ontarien-anglais se structure sur la base des initiatives antérieures. C'est un système unitaire centralisé, intégré, à dominance anglaise, public et d'inspiration protestante. Ce système unitaire et centralisé est bien différent du

système double confessionnel de la province de Québec qui, note Ryerson en 1847, a été fait «pour une société qui compte deux races et deux classes» (cité dans Gaffield, 1987 : 13). Le système est anglais, contrairement encore à celui du Canada-Est dont la subdivision protestante-catholique correspond également à une division linguistique : en Ontario, la minorité catholique compte à la fois des francophones et des anglophones. Le système est centralisé et unitaire : il dépend, quoique par l'intermédiaire du surintendant, du Parlement. Même si certains pouvoirs discrétionnaires sont laissés aux autorités locales, c'est à partir de Toronto que le système développe, au fil des ans, sa structure d'encadrement : règlements divers, programmes provinciaux, manuels requérant l'approbation centrale, certification et formation des enseignants, inspectorat, etc. Le système scolaire tout entier doit viser à assurer une formation «britannique-canadienne». C'est Ryerson lui-même qui l'affirme en 1841, le système d'éducation du Canada-Ouest doit être «non seulement britannique mais aussi canadien» («not only *British*, but also *Canadian*», cité dans Wilson, 1970 : 218), se rapprochant encore ici de l'idéal britannique nord-américain que Durham avait mis de l'avant. Les trois premières décennies de la mise en place du système correspondent à une période d'effervescence socio-éducative dans le Canada-Ouest. Des bibliothèques confessionnelles puis publiques sont mises sur pied, l'éducation des adultes s'y développe. De nombreux journaux anglais sont lancés. En 1846, les écoles communes deviennent gratuites; en 1871, on adopte, dans un consensus social remarquable pour l'époque, l'éducation obligatoire et gratuite. Ici encore, le régime «libéral et général» d'instruction souhaité par Durham se matérialise.

La dissidence religieuse est admise et le Parlement reconferme, à quelques reprises, l'existence des écoles séparées. Toutefois, ces écoles séparées ne constituent pas, comme au Québec, un réseau indépendant et autosuffisant : elles sont soumises aux normes générales du système scolaire. Les contribuables dissidents (catholiques généralement, mais parfois aussi protestants) sont soumis à une double imposition mais obtiennent, vers les années 1850 et 1860, une imposition plus équitable (Choquette, 1987 : 154). Le surintendant Ryerson n'est toutefois pas un chaud partisan des écoles séparées. Même si le pouvoir politique reconferme leur existence, elles apparaissent être un pis-aller pour lui; il se contente de les tolérer sans évidemment les promouvoir, et il espère que la logique du système public va finir par s'imposer d'elle-même et que ces écoles disparaîtront (Ryerson, 1855 : No 186; Wilson, 1970). Ce raisonnement n'est pas sans analogie avec celui de Durham au sujet de l'assimilation des Canadiens-Français.

Précisément, en ce qui a trait à la langue, c'est l'anglais qui est nettement prédominant : dans le système d'éducation même et dans son administration générale, au niveau secondaire (seules quelques écoles secondaires publiques françaises existeront pour une période éphémère, les autres écoles secondaires

françaises étant privées de tout financement gouvernemental) et au niveau universitaire. Il reste le «problème» du primaire. Au niveau primaire, Ryerson n'est pas opposé à l'utilisation du français. Et l'on cite souvent l'extrait suivant de Ryerson (1861) afin de démontrer que les deux langues officielles jouissaient, dans le Canada-Ouest, d'un statut d'égalité :

*Le français étant la langue reconnue du pays, au même titre que l'anglais, il est juste et convenable que les conseillers permettent d'enseigner les deux langues aux enfants dont les parents désirent qu'ils apprennent les deux. Le Règlement prévoit qu'on peut substituer le français ou l'allemand à l'anglais et accorder des certificats en conséquence si on les demande. La loi autorise l'enseignement du français et de l'allemand aussi bien que de l'anglais dans les écoles; et de même qu'elle n'oblige pas les conseillers à engager un instituteur pouvant enseigner l'allemand ou le français aux endroits où une partie des citoyens parlent l'une ou l'autre langue, elle n'impose pas non plus d'employer un professeur d'anglais dans les localités où la majorité des habitants et des conseillers sont Français ou Allemands (Choquette, 1980a : 64).*

On notera d'abord que plusieurs auteurs ne citent souvent à l'appui des droits reconnus au français que la première phrase de la citation. Mais déjà Ryerson se réfère à l'enseignement de *deux* langues lorsqu'il évoque la possibilité de l'enseignement en français; d'un strict point de vue logique, pourquoi faudrait-il enseigner l'anglais *et* le français aux francophones si le français est reconnu «au même titre que l'anglais» (alors que l'on n'enseigne pas également le français quand on enseigne l'anglais aux anglophones)? De plus, cette autorisation pour l'enseignement des deux langues lui paraît juste seulement lorsque les parents expriment expressément le désir. Et encore y a-t-il une clause quant au nombre qui réduit singulièrement la portée du «droit» : il faut que les Français soient majoritaires dans la localité concernée. Et puis, Ryerson annonce que c'est non seulement le français qui peut être substitué à l'anglais, mais aussi l'allemand. (La liste des langues de substitution n'est pas ici complète puisque Ryerson a aussi autorisé en substitution le gaélique et des langues amérindiennes.) Manifestement, le jugement a glissé d'une «langue reconnue» à d'autres langues en usage dans certaines collectivités de l'époque. Une acceptation fonctionnelle de certaines langues locales était assez commune pendant cette période où l'instruction continuait de relever largement des communautés locales et alors que le système public commençait à se structurer. Les États-Unis, dont on sait qu'ils avaient adopté une politique d'homogénéisation linguistique, toléraient également à cette époque des écoles allemandes (Kloss, 1970).

Il n'y a donc finalement aucun statut officiel accordé au français. Le français ne jouissait d'aucun droit, il était, comme d'autres langues, objet d'un privilège ou d'une tolérance. C'est par équité et convenance («il est juste et convenable») que Ryerson est disposé à envisager la possibilité de l'utilisation du français.

En fait, le surintendant Ryerson n'a rien fait pour promouvoir toute école autre qu'anglaise. L'acceptation du français n'était que temporaire et provisoire, fonctionnelle et pragmatique, et devait faire suite à une demande expresse d'une collectivité locale. Comme plusieurs de ses contemporains, et à la suite de Durham, Ryerson croyait que l'assimilation volontaire se réaliserait d'elle-même, sous la pression des forces économiques, sociales et politiques (Gaffield, 1987 : 22-23). Considérée sous cet angle, la position réservée et ambiguë de Ryerson à l'endroit du français paraît très cohérente.

Incidentement, Godbout, qui affirme que Ryerson était «toujours fort sympathique aux francophones et aux écoles françaises» (1976 : 31), doit admettre que le surintendant n'eût pas autorisé ces écoles «si les francophones haut-Canadiens n'eussent pas ouvertement manifesté leur désir de faire instruire leurs enfants dans leur langue» (p.33). Comme il n'existe pas de droits explicites à l'éducation en français dans la loi, c'est, au niveau local, la loi du nombre et de la demande expresse, la dynamique des rapports sociaux qui seront déterminantes, l'autorité provinciale se contentant d'arbitrer les conflits, rares en ce qui a trait à l'enseignement en français, avec bienveillance et grande prudence comme en fait foi la citation de Ryerson. Une telle dynamique ne peut jouer, à moyen terme, qu'en faveur de la majorité anglophone et de la langue anglaise. C'est ce qui se produit, avant même la fin du siècle, dans les cas du gaélique, de l'allemand et des langues amérindiennes qui disparaissent presque complètement du cycle primaire. La politique d'assimilation volontaire de Durham n'a probablement pas été appliquée aussi bien dans le Canada-Est...

## **DÉBUT DES LOIS RESTRICTIVES ET RÉPRESSIVES : 1876-1912**

C'est pendant les «années Ryerson» que la Confédération canadienne est instaurée. En matière d'éducation, celle-ci n'affecte pas sensiblement la situation qui prévaut dans la nouvelle province d'Ontario. Toutefois, la nouvelle province qui jouit maintenant d'une juridiction exclusive, dans le cadre de l'article 93 (encadré 3.2), est maintenant seule à juger des actes qu'elle doit poser et elle n'a plus à être préoccupée, comme c'était le cas au moment de l'Union, par les réactions de la province de Québec, émanant tant de la majorité catholique française que de la minorité protestante anglaise. La province reste anglaise (seuls le Parlement du Canada et celui de la province de Québec sont astreints au bilinguisme). Aucun droit linguistique n'est explicitement énoncé en matière

d'enseignement. L'article 93 sur l'éducation n'apporte en effet des garanties qu'en matière confessionnelle. Dans une étude historique sur «l'exercice des droits reconnus à la langue française au Canada», le sénateur Belcourt reconnaîtra que le français ne jouissait pas en Ontario de droits juridiques :

*L'usage de la langue française dans l'enseignement, dans la province d'Ontario, n'est pas sanctionné par la constitution ni par la loi ontarienne; il est simplement toléré en attendant qu'on le fasse disparaître si on le peut (1912 : 303).*

C'est un ministère de l'Éducation qui assume maintenant la destinée de l'éducation en Ontario. Dans le dernier quart du XIXe siècle, la politique à l'égard de l'enseignement du français au primaire évolue. La tolérance de la période antérieure cède de plus en plus la place à l'impatience et des mesures plus coercitives sont arrêtées pour forcer, par l'école, l'anglicisation des Canadiens-Français.

Le contexte sociopolitique de l'époque est propice au conflit linguistique. D'une part, la Confédération est source d'un extraordinaire malentendu. Alors que les Canadiens-Français estiment que le Canada confédératif est un pays bilingue (en particulier par l'article 133 de la Constitution de 1867), le Canada anglais est plutôt d'avis que seule la province de Québec l'est. Les deux rébellions métisses et françaises du Nord-Ouest et du Manitoba et la pendaison de Riel (1885) représentent une victoire pour le parti anglais et protestant. Le Manitoba, officiellement bilingue à sa création en 1870, abolit le français en 1890. Les Territoires du Nord-Ouest posent un geste analogue en 1891. À l'opposé, la législation québécoise de 1888 concernant la répartition, en matière d'éducation, des «Biens des Jésuites», déclenche une campagne virulente dans l'ensemble du Canada anglais contre l'influence française et catholique au Canada. En Ontario, le mouvement orangiste à la fois anticatholique et antifrançais fait des gains considérables.

La stratégie de Ryerson d'assimilation lente et volontaire est poursuivie par ses successeurs. En 1887, le ministre de l'Éducation et futur premier ministre, G.W. Ross, est encore d'avis que l'intégration dans le système scolaire anglais doit se faire «progressivement» et dans une atmosphère de «sympathie» plutôt que coercitivement et dans un climat d'hostilité (Gaffield, 1987 : 24). En s'appuyant sur l'expérience américaine, Ross réitère sa confiance dans la «puissance assimilatrice de la race dominante, à savoir la race anglo-saxonne» (*id.* : 27). Le gouvernement note d'ailleurs que la stratégie a fait ses preuves dans les anciens foyers de peuplement français. Le «problème» d'alors est plutôt lié à l'arrivée massive de Canadiens-Français du Québec, qui sont unilingues français et qui s'établissent dans l'Est de la province puis dans le Nord. Une «invasion» française



est appréhendée (de 75 000 qu'ils étaient en 1871, les Canadiens-Français sont au nombre de 161 000 en 1901).

Confronté à ces faits et à une opinion publique francophobe fanatique de plus en plus agissante, le gouvernement finit par recourir à des mesures plus coercitives qui visent à parvenir plus rapidement à l'objectif de l'assimilation. Car ce qui est recherché, ce n'est pas seulement que les enfants acquièrent à l'école primaire une connaissance fonctionnelle de l'anglais (objectif avec lequel la plupart des Canadiens-Français semblent en accord), mais que ces enfants soient littéralement anglicisés par l'institution scolaire. Le système unitaire et centralisé mis en place sous Ryerson permet d'utiliser à cette fin ses diverses composantes. Aussi, l'offensive plus radicale contre les Canadiens-Français va se matérialiser dans diverses mesures administratives et politiques. Au fil des ans, alors que l'assimilation «volontaire» ne produit pas partout tous ses fruits, ces mesures se multiplient et deviennent de plus en plus restrictives. En voici quelques-unes :

- 1885 Un règlement stipule que la langue d'enseignement sera l'anglais «aussitôt que possible», que l'étude du français «ne devrait jamais nuire à celle de l'anglais» et qu'en 5e année, toutes les matières devront être enseignées en anglais; que les manuels bilingues des Maritimes (et non plus ceux, français, du Québec) devront dorénavant être utilisés (Godbout, 1976 : 42).
- 1889 Commission d'enquête qui juge de la progression de l'anglais (Godbout, 1976 : 43).  
Circulaire stipulant qu'aucune limite de temps ne doit être fixée pour l'anglais, que toutes les matières inscrites au programme de chaque année doivent être enseignées et que le «temps consacré à l'enseignement du français n'empiète d'aucune façon sur le temps requis pour faire acquérir une parfaite connaissance de l'anglais». (Godbout, 1976 : 45).
- 1890 Loi qui reprend la réglementation gouvernementale relative à l'anglais et au français. (Godbout, 1976 : 45). «(...) toute école ontarienne doit donc fonctionner en anglais à moins que l'élève ne comprenne pas cette langue» (Choquette, 1987 : 111).
- 1891 Interdiction de transfert de propriété d'un conseil scolaire public à un conseil scolaire séparé (Choquette, 1987 : 152).
- 1893 Commission d'enquête qui juge de la progression de l'anglais (Godbout, 1976 : 45).
- 1901 Loi votée à l'unanimité qui fait de l'anglais la seule langue officielle des écoles publiques (Godbout, 1976 : 49).

1911 Résolution de la législature faisant de l'anglais la langue d'enseignement dans les écoles publiques et séparées, excepté dans celles où, de l'avis du ministre, les élèves ne le comprennent pas (Choquette, 1980b : 181).

De plus, à partir de 1886, le gouvernement met sur pied des «écoles modèles» dont l'objectif explicite est de rendre bilingues les instituteurs canadiens-français (Gaffield, 1987 : 23). Jusqu'en 1912, ces «écoles modèles bilingues» sont créées à Ottawa, Plantagenet, Vankleek Hill, Sturgeon Falls et Sandwich (Godbout, 1976 : 51). Il est significatif que le gouvernement ne veuille pas mettre sur pied des écoles normales «bilingues» (et encore moins françaises) : les écoles normales jouissent d'un statut supérieur aux écoles modèles et elles sont le lieu véritable de la formation des maîtres alors que les écoles modèles n'accordent qu'un diplôme de troisième classe, temporaire et non renouvelable.

Quelle est la réaction des Canadiens-Français? Elle se manifeste principalement d'abord au niveau local. Les mesures restrictives et répressives ont été formulées en réaction à une opinion publique fanatisée. On peut penser que les mesures gouvernementales exercent à leur tour une influence sur les communautés locales (y compris sur les Canadiens-Français) suscitant, par effet de retour, des manifestations additionnelles d'intolérance face à l'école française ou à l'enseignement en français au sein de la majorité anglaise et affectant ainsi encore plus la minorité française. Manifestement, ces mesures diverses portent partiellement fruit puisque plusieurs Canadiens-Français, sur une base individuelle ou collectivement dans le cadre de décisions prises au niveau des conseils scolaires, acceptent l'anglicisation accrue ou totale de l'école primaire, ainsi que le constatent avec une évidente satisfaction les commissions d'enquête et le gouvernement. Dans une biographie du leader franco-ontarien J.-R. Hurtubise, G. Courteau expose, en citant ce dernier, comment la politique gouvernementale de contrainte de l'époque, s'ajoutant à d'autres facteurs, a entraîné, dans plusieurs localités, le déclin des écoles françaises et du français :

*À l'insouciance d'une partie du clergé et des laïcs influents, il attribue la baisse ou la mort de l'enseignement du français en beaucoup d'endroits et par suite l'anglicisation. Tel fut le cas de Fort-William, Port-Arthur et Nipigon, «où, il faut bien le dire, note Hurtubise, les membres du clergé qui nous venaient de France — des anglophiles — ont été les premiers à dissuader les nôtres à se développer», à rester eux-mêmes. «Et nous avons eu des curés canadiens-français, ajoutez-il amèrement, qui en ont fait autant». Les uns camouflaient leur snobisme, d'autres leur subtil défaitisme sous les plus beaux prétextes, entre autres les motifs captieux de la «bonne entente» ou de l'unité nationale!» (Courteau, 1971 : 61-62).*

Si parler français paraît tant nuire à la «bonne entente», à l'«unité nationale», c'est que le traitement fait à l'usage du français et à son enseignement l'a rendu politiquement dangereux, presque subversif.

Une partie de la communauté canadienne-française tente pourtant, de façon défensive, de maintenir l'école française ou bilingue en utilisant l'échappatoire de la non-compréhension de l'anglais par les enfants ou celle de l'école privée, ou les deux à la fois. Comme le démontre le tableau 3.1, l'école privée connaît, à partir de cette période, une expansion considérable, mais le conflit linguistique ne s'éteint pas pour autant puisque des catholiques anglophones se retrouvent également dans le secteur séparé. Le conflit linguistico-religieux, à Ottawa en particulier, accroît et alimente les tensions publiques. Le gouvernement va également utiliser les mécanismes budgétaires (système d'octrois et de taxation) pour pénaliser les écoles séparées (Choquette, 1987 : 156).

Acculés à la défensive, les Canadiens-Français professent de plus en plus le bilinguisme. Si l'ACFEO est fondée en 1910 dans une atmosphère de crise, soit avant la promulgation du Règlement XVII, c'est que, précisément, la crise linguistique semble avoir atteint son paroxysme, le gouvernement ontarien ayant manifestement opté pour la mise au rancart de sa politique antérieure de tolérance et décidé d'imposer de façon radicale l'anglicisation des «petits Ontariens». Aussi c'est une fin de non-recevoir qu'adresse le gouvernement aux revendications du Congrès de la nouvelle ACFEO, en 1910. En voici les principales revendications en matière d'éducation :

- un «programme de français satisfaisant» pour le cours primaire et le cours secondaire,
- l'usage du français comme langue de communication,
- un nombre suffisant d'inspecteurs bilingues,
- l'amélioration des écoles modèles bilingues et la mise sur pied d'une école normale bilingue,

TABLEAU 3.2

**Écoles bilingues d'Ontario. 1890. 1910. 1927.**

Écoles	1890	1910	1927
Bilingues publiques	114	122	103
Bilingues séparées	87	223	724
TOTAL	201	345	827

(Source : Welch, 1988 : 72)



ONTARIO  
DEPARTMENT OF EDUCATION

# Roman Catholic Separate Schools and English-French Public and Separate Schools

---

## CIRCULAR OF INSTRUCTIONS

*For the School Year September to June, 1912-1913*

---

### PUBLIC AND ROMAN CATHOLIC SEPARATE SCHOOLS

1. (1) 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 in which French is the language of instruction and communication as limited in 3 (1) below, or is a subject of study in Forms I-IV as limited in 4 below.

(2) As far as practicable, before the close of the school year of 1912-13, the status of all schools attended by French-speaking pupils shall be decided in accordance with the definition in (1) above.

2. The Regulations and Courses of Study prescribed for the Public Schools, which are not inconsistent with the provisions of this circular, shall hereafter be in force in the Separate Schools—English and English-French—with the following modifications: The provisions for religious instruction and exercises in Public Schools shall not apply to Separate Schools, and Separate School Boards may substitute the Canadian Catholic Readers for the Ontario Public School Readers.

### ENGLISH-FRENCH PUBLIC AND ROMAN CATHOLIC SEPARATE SCHOOLS

3. Subject, in the case of each school, to the direction and approval of the Supervising Inspector, the following modifications shall also be made in the course of study of the Public and Separate Schools:

*Le Règlement XVII. La première version du célèbre Règlement au mois de juin 1912. Une version française — non officielle — est présentée à l'encadré 3.3.*

- la reconnaissance des certificats émis au Québec,
- un changement dans la répartition des octrois et la répartition des taxes (Tremblay et Boudreault, 1983 : 19-20).

Bien sûr, les autorités scolaires gouvernementales ne justifiaient pas leur opposition à l'école française uniquement par leur francophobie : elles se déclaraient également préoccupées de la qualité de l'éducation dans les écoles françaises et invoquaient la piètre qualité de ces écoles pour justifier leur intervention coercitive. Gaffield (1987), qui a fait l'examen des écoles du comté de Prescott à cette époque, en vient pourtant à la conclusion que l'éducation en français n'était pas, compte tenu des circonstances, aussi mauvaise que les inspecteurs anglais l'affirmaient et qu'elle pouvait se comparer à l'éducation anglaise de la région. Henri Bourrassa fait un constat analogue en pleine crise du règlement XVII (quoiqu'il se trompe sur le caractère «officiel» du français que, du reste, la suite de son propos contredit et que le Conseil privé de Londres ne reconnaîtra pas) :

*Dans l'Ontario, comme dans chacune des provinces anglaises, l'enseignement du français a toujours été fort négligé par les autorités provinciales. Reconnu et établi officiellement, depuis plus d'un demi-siècle, dans l'ancienne province du Haut-Canada, cet enseignement n'a jamais reçu de l'État un appui efficace. On n'en tenait à peu près aucun compte dans la formation pédagogique des institutrices, non plus que dans l'établissement des programmes d'enseignement et le choix des manuels scolaires. Ceci a permis aux ennemis du français de prétexter l'infériorité des écoles françaises ou bilingues pour en réclamer la suppression. Après avoir tout fait pour tarir ou polluer la source, ils affirment qu'elle est insuffisante ou impure. C'est ce que les avocats appellent plaider sa propre turpitude (1915 : 1).*

Analysant la période de 1910, Lionel Groulx constate également que le gouvernement est parvenu à anémier l'enseignement du français et à inscrire la discrimination dans les diverses facettes du système d'éducation :

*Développé néanmoins en de pénibles conditions, avec une assistance avare des autorités, cet enseignement ressemble moins à une branche vivace du système ontarien qu'au malingre surgeon obligé de prendre sa sève où il peut. Programme rationnel, sanctions efficaces, instituteurs compétents, écoles normales appropriées, tout lui manque. (...) c'est donc à l'indigence, non moins qu'à l'incompétence de son personnel que se trouve réduite l'école bilingue. Tout est calculé, semble-t-il, à tous les degrés du système scolaire ontarien, pour décourager du bilinguisme. Pour misérable qu'en soit la dose au degré primaire, le primaire l'épuise» (1933 : 200-201).*

## **INTERDICTION COMPLÈTE DU FRANÇAIS, LE RÈGLEMENT XVII : 1912-1927**

La tolérance non plus que des mesures et législations coercitives n'ont donné les résultats escomptés. L'enseignement en français se maintient malgré tout. Cette question est un thème central de l'élection provinciale de 1911. En février 1912, la commission Merchant confirme au gouvernement que plusieurs communautés canadiennes-françaises utilisent les échappatoires de la loi de telle sorte qu'en plusieurs endroits, dans des écoles séparées, mais aussi dans des écoles publiques, l'école ontarienne n'est pas encore le lieu d'anglicisation voulu par le gouvernement. Les constatations de la commission Merchant ont l'effet d'un soufflet à l'endroit de l'État et de sa politique scolaire assimilatrice : 80% des écoles séparées de l'Est et 90% des écoles publiques et séparées du Nord utilisent le français comme langue d'enseignement pour toutes les matières excepté pour l'anglais rabaissé au rang d'une simple matière scolaire (Lupul, 1970 : 284). La commission souligne également ce qu'elle estime être la piètre qualité des écoles françaises ou bilingues.

Enfermé dans sa logique propre et confronté à la position de plusieurs communautés canadiennes-françaises qui apparaît comme un véritable défi à l'État et un geste de désobéissance civile, le gouvernement ne peut répondre qu'en haussant d'un cran sa politique déjà répressive à l'endroit du français. C'est l'interdiction, à toutes fins pratiques totale, du français, sauf comme matière scolaire, dans les écoles, tant publiques que privées, de l'Ontario. Le Règlement XVII est promulgué. Le plus grave conflit scolaire de toute l'histoire du Canada est définitivement déclenché.

Les principaux éléments du Règlement XVII sont les suivants :

1. l'usage du français comme langue d'enseignement et de communication ne peut se prolonger au-delà des deux premières années du primaire;
2. dans les autres années du cours primaire, l'enseignement du français ne doit pas dépasser une heure par jour;
3. dès que l'élève entre à l'école, il doit être mis à l'étude et à la pratique de la langue anglaise;
4. tout enseignant doit avoir la compétence d'enseigner et de communiquer en anglais, sinon il est congédié;
5. deux inspecteurs, l'un responsable de l'anglais et l'autre de l'enseignement en français, visiteront toutes les écoles, et c'est l'inspecteur responsable de l'anglais qui a plein pouvoir sur les écoles de sa région.

Et, pour contrer à sa source le mouvement de désobéissance qui s'amorce rapidement, le ministère de l'Éducation édicte en octobre 1912 le Règlement XVIII qui menace de sanctions appropriées les enseignants, les membres des conseils scolaires qui n'appliquent pas le Règlement, les parents qui les y encouragent et les élèves qui quittent l'école quand l'«inspecteur» s'y présente.

Fait assez extraordinaire, une partie de l'Église catholique canadienne-française, ultramontaine et conservatrice, s'oppose au gouvernement et prêche ouvertement la désobéissance civile. Nous avons déjà cité le père Marion, auteur d'un volumineux ouvrage sur « le problème scolaire », imprimé à Ottawa en pleine crise du Règlement XVII, avec l'approbation de trois censeurs ecclésiastiques et du supérieur des dominicains et avec l'*imprimatur* de l'archevêque irlandais d'Ottawa! Le père Marion présente, sous forme d'une litanie irrévérencieuse, un bon condensé du Règlement XVII et de la réaction d'un grand nombre de Franco-Ontariens. Son texte contient en outre, ainsi qu'on le verra plus loin, les éléments du «règlement» de la crise :

*Ainsi, que le Gouvernement, s'il le juge nécessaire au développement économique d'une province, ou à la bonne entente entre les citoyens, prescrive l'enseignement de l'anglais dans les écoles, c'est juste; mais qu'il défende en plus d'y enseigner le français, lorsque l'étude de cette langue ne nuit aucunement à celle de l'anglais, c'est un monstrueux abus de pouvoir.*

*De même, que le Gouvernement, par brevets d'enseignement ou autrement, se rende compte de la compétence des instituteurs, c'est juste; mais que, pour l'obtention d'un brevet, il pose des conditions abusives, perfides, tendancieuses, des conditions qui transforment en incapacité le simple fait de déplaire aux ministres ou de gêner leur politique, des conditions, en un mot, qui ne donnent aucune garantie de compétence et de moralité, c'est un monstrueux abus de pouvoir.*

*De même encore, que le Gouvernement exige de ceux qui veulent ouvrir des écoles certaines formalités, en rapport avec la fin qui lui est propre, c'est juste; mais qu'il exerce, sur l'enseignement une autorité arbitraire ou tellement soupçonneuse et méticuleuse qu'elle empêche l'ouverture ou provoque la fermeture d'écoles honnêtes et licites, c'est un monstrueux abus de pouvoir (1920 : 321).*

L'histoire de la crise du Règlement XVII est bien connue, elle a fait l'objet de nombreuses publications hagiographiques. Welch (1988) note avec justesse qu'on a monté en épingle les réactions certes spectaculaires de la communauté canadienne-française de l'Ontario alors que celle-ci fut moins unanime qu'on le



ONTARIO

DEPARTMENT OF EDUCATION

## NOTICE

### To the Teachers and Boards of Trustees of the English-French Schools

---

Information has reached the Minister of Education to the effect that some of the boards of the English-French schools are not only themselves refusing to comply with the provisions of the Circular of Instructions No. 17, issued last July for the organization and management of such schools during the school year of 1912-13, but are instructing the teachers in their employment to refuse also to comply with them. In order, accordingly, that all the parties concerned may clearly understand the nature of their responsibilities and the results that may ensue from their refusing or neglecting to perform them, the Minister of Education submits for their consideration the following statement:

The Department of Education Act gives the Minister of Education power to make regulations and to enforce the Schools Acts and the Regulations for the organization and management of all schools belonging to the Provincial system. Since their establishment, the public schools have been subject to regulation and last June the separate schools were placed under the same regulations as the public schools, except in the matter of the readers and religious instruction and of the special provisions for the English-French schools set forth in Instructions No. 17.

Both the Public and the Separate Schools Acts provide that it shall be the duty of the teacher to teach the prescribed courses of study and to comply with the regulations of the Department of Education. In these respects, the teacher is directly responsible to the Minister of Education, and neither the board of trustees nor any other authority has any right to interfere between him and the Minister. The Department of Education Act also gives the Minister the power to suspend or cancel the certificate of any teacher. Accordingly, any teacher of the English-French schools who refuses to comply with the provisions of Instructions 17 that deal with the organization of the school renders himself liable to the aforesaid penalty. And further, a board of school trustees which employs unqualified teachers and does not comply with the Instructions and other Regulations of

*Le Règlement XVIII. Moins connu que le Règlement XVII, il en était le prolongement. Promulgué en octobre 1912, soit 4 mois après le premier, il visait à contrer le mouvement d'opposition des Canadiens-Français. Les conseillers scolaires, les enseignants, les parents et même les élèves étaient rappelés à l'ordre et sommés d'obéir.*



prétendit et qu'on le relate encore de nos jours. On peut relever en fait trois réactions au Règlement : la résistance, l'obéissance et l'accommodement.

La résistance a été importante. Ainsi, en 1915, 190 écoles bilingues ne sont plus admissibles aux subventions provinciales à cause de leur refus d'observer le Règlement XVII (Choquette, 1980b : 188). Cette résistance s'est principalement manifestée dans l'Est ontarien, en particulier dans la capitale fédérale. Les principales manifestations sont connues : refus d'obéir du Conseil des écoles séparées d'Ottawa (CESO), sortie des enfants et des enseignants à l'arrivée des inspecteurs, manifestations diverses, injonction contre le CESO, coupure de fonds en 1914-1915 et fermeture des écoles en dépit d'une injonction de la Cour suprême de l'Ontario, création par le Parlement ontarien d'un autre conseil scolaire séparé pour Ottawa (qui sera déclaré illégal), etc. À plusieurs endroits dans la province, la désobéissance civile conduit à l'ouverture des célèbres «écoles libres», totalement indépendantes du gouvernement et entièrement financées par les Canadiens-Français qui demeurent néanmoins assujettis aux taxes scolaires. Des «écoles libres» sont organisées à Ottawa (1915), Green Valley (1916), Welland (1920), Windsor (1922), Pembroke (1923).

Une autre attitude possible est celle de l'acquiescement et de l'obéissance civile. Plusieurs Canadiens-Français font ce choix sur une base personnelle et acceptent d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise. Nous n'avons pas de données précises sur les comportements individuels, mais le mouvement aurait été important. Dans certaines régions (Kent, Essex, Penetanguishene), qui s'étaient déjà montrées réceptives aux politiques antérieures, l'obéissance au Règlement semble assez généralisée (Welch, 1988).

Enfin, une troisième attitude possible est celle de l'essai d'entente et d'accommodement avec le gouvernement. Cette stratégie est expérimentée avec succès par le Conseil des écoles séparées de Sudbury qui, sous l'impulsion du Docteur Hurtubise, persiste à utiliser le français comme langue de communication tout en faisant de l'anglais la langue dominante de l'enseignement dans le deuxième cycle du primaire :

*L'enseignement durant les premières années dans les écoles de Sudbury consistait en deux périodes de vingt minutes de conversation anglaise par jour. À mesure que l'élève progressait, on augmentait la durée des périodes anglaises de sorte que, dès la troisième année, l'élève apprenait autant d'anglais que de français (Begley, 1979 : 16).*

\*

## ENGLISH - FRENCH SCHOOLS

---

**I, the undersigned,** a teacher in the English-French school at.....

County of....., Ontario, do hereby solemnly pledge myself to comply

with all Instructions and other Regulations, now in force, of the Ontario Department of Education,

that relate to the duties of the teachers of English-French schools in Ontario.

.....  
*Teacher.*

En 1927, il est clair que le français n'est pas une langue officielle en Ontario. Pis, c'est une langue socialement méprisée, dévalorisée. Plus que toute autre langue, elle paraît et devient intrinsèquement conflictuelle. Parler français peut être perçu comme un geste hostile, subversif. La hargne du gouvernement et de l'assemblée législative à l'endroit de la langue française a été telle qu'on a oublié d'inclure l'allemand dans le Règlement XVII : en certains endroits, un certain enseignement de l'allemand continue à se faire sans qu'il ne soit incommodé ou pris à partie!

Non seulement le français n'est-il pas une langue officielle en Ontario, mais les droits reconnus en matière d'éducation à l'article de la Constitution de 1867 ne comprennent aucune protection linguistique, affirme en 1916, le Comité judiciaire du Conseil privé de Londres qui confirme la validité du célèbre Règlement. La «classe particulière de personnes» que protège l'article 93 ne s'étend pas à un groupe linguistique (Lupul, 1970 : 284-5). De plus, toujours en 1916, le gouvernement fédéral et le Parlement refusent de recourir au pouvoir de désaveu que détient cette instance. L'effet de découragement, pour les Canadiens-Français, de ces deux décisions est considérable. Non seulement l'Ontario est-elle une province anglaise mais le gouvernement provincial est dans son droit lorsqu'il limite ou interdit l'enseignement du français et le gouvernement fédéral «national» ne le désavoue pas.

Néanmoins, la victoire du gouvernement ontarien n'est pas totale. D'une part, l'application du Règlement XVII est difficile et ne peut se faire aussi rapidement que prévu. D'autre part, la réaction d'une partie de la population canadienne-française est gênante. De plus, certaines attaques virulentes font mal, comme celles d'Henri Bourassa qui, en plein cœur de la première Guerre mondiale, compare le gouvernement ontarien aux «Boches», aux Prussiens qui traiteraient mieux la population française de l'Alsace-Lorraine. Et puis, une partie de l'opinion publique anglaise commence à s'avouer gênée par l'oppression ouverte que subissent les Canadiens-Français de l'Ontario.

Plus personne ne met en doute la prééminence de la langue anglaise en Ontario. Le pape lui-même, à deux reprises et par écrit, prend position en faveur d'une connaissance approfondie de l'anglais et d'un enseignement équitable du français pour les enfants canadiens-français («a thorough knowledge of English and an equitable teaching of French», cité dans Lupul, 1970 : 286) — ce qui provoque un «moment de stupeur» chez les Canadiens-Français car l'exposé du pape «fait large place à la thèse des anglicisateurs, la présente même avec force et ampleur, pendant que celle des persécutés se voit expédiée avec un laconisme où l'on croit voir de l'inexactitude» (Groulx, 1936 : 235). En fait, plus de quarantevingts ans de politique de répression du français, allant de la tolérance à la coercition puis à l'interdiction, se sont avérés, somme toute, efficaces. Mais

LA LUTTE EN CARICATURE

## IL Y A BOCHE ET BOCHE



*Berlin a posé son casque de fer sur les écoliers polonais.— Toronto veut escamoter sous le sien les petits Franco-Ontariens.— Lequel est le plus boche ?*

(Du NATIONALISTE)

*«La querelle au sujet des écoles de l'Ontario aurait été suffisamment grave en soi, mais dans le climat survolté de la guerre, elle prend l'allure d'une véritable tragédie (...) Le débat atteint un point critique lorsque des nationalistes comme Henri Bourassa proclament que la vraie guerre ne se déroule pas en Europe, mais en Ontario où les «Boches» menacent les droits des minorités» (Ramsay Cook, 1990). La caricature avait été reproduite dans L'almanach de la langue française 1918.*

peut-être Durham avait-il raison : une politique de tolérance est assurément préférable. Elle permettrait peut-être de parvenir, avec moins d'inconvénients, aux mêmes fins. Un «compromis» pourrait être possible, à la condition qu'il ne compromette précisément pas la suprématie maintenant clairement établie de la langue anglaise.

## RETOUR À LA POLITIQUE DE TOLÉRANCE : 1927-1968

On nous apprend partout que la lutte contre le Règlement XVII a été gagnée en 1927. Les chefs ontariens, «au nom de la minorité victorieuse», se rendent en pèlerinage à Notre-Dame-du-Cap (Plante, 1954 : 20). L'*Ottawa Journal* estimait au même moment que la «solution» trouvée assurait la nette dominance de l'anglais (Choquette, 1987 : 134). «Le règlement 17 ne disparaît officiellement des statuts qu'en 1944, mais il est devenu inoffensif en 1927», conclut avec optimisme Choquette qui ajoute : «Les Franco-Ontariens ont gagné. Ils jouissent à nouveau d'écoles élémentaires françaises» (1980b : 197). Un autre historien, Lupul (1970), opinait que la «solution» était plutôt une concession aux Franco-Ontariens, assez faible pour ne pas affecter le vote protestant orangiste et suffisante pour satisfaire les porte-parole de la minorité canadienne-française et les convaincre de la nécessité d'amender un jour la constitution canadienne (p.286).

On le constate, la «victoire» n'est peut-être pas aussi décisive qu'on l'a soutenu. Et peut-être Choquette est-il plus près de la vérité lorsqu'il rapporte que pour bon nombre d'anglophones la «solution» est apparue «comme une méthode plus élastique pour arriver aux mêmes fins que celle du règlement 17» (1987 : 133). La période dite des «écoles bilingues» qui suit l'épisode du Règlement XVII est très longue (de 1927 à 1968). A-t-elle été, comme l'a prétendu Plante en 1954, «une suite de progrès constants» (p.17)? Il nous faudrait, pour répondre adéquatement à la question, disposer de plus d'informations sur ce que Welch a appelé «une des périodes les moins connues de l'histoire franco-ontarienne» (1990a : 23) et qui correspond, par exemple, à un grand vide dans *L'Ontario français, historique* de Robert Choquette (1980b). Quelques informations sur cette période mal connue nous conduisent toutefois à croire que la «victoire» et la période qui l'a suivie furent peut-être moins... victorieuses qu'on l'a affirmé. Mais examinons d'abord le «règlement» du Règlement.

Il semble que le compromis trouvé en guise de solution au Règlement XVII fut une entente sur la nécessité d'écoles élémentaires vraiment bilingues, c'est-à-dire où les francophones devaient nécessairement acquérir une connaissance fonctionnelle de l'anglais. Entre 1923 et 1925, sous l'impulsion de Belcourt, et pour trouver une issue à la crise, l'ACFEO élabore un programme d'enseignement bilingue qui s'inspire du programme appliqué à Sudbury. Ce programme était

toléré par le gouvernement, même s'il contrevenait au Règlement XVII. L'ACFEO organise même une école normale bilingue à Ottawa, comme elle l'avait réclamée au gouvernement en 1910, pour former des maîtres «capables d'enseigner le programme bilingue à la satisfaction des inspecteurs» (Begley : 1979 : 19). Puis on invite un vieil inspecteur anglophone, ancien président des Orangistes de l'Ontario de surcroît, à visiter les écoles bilingues d'Ottawa : il conclut que «les élèves franco-ontariens parlent, écrivent, lisent et comprennent l'anglais aussi bien que les élèves anglophones» (Choquette, 1980a : 236).

Le gouvernement met sur pied une nouvelle commission d'enquête (Merchant, Scott, Côté). La commission établit un nouveau diagnostic : l'anglais est largement utilisé dans les écoles publiques et séparées de Kent et d'Essex; dans les écoles séparées et publiques du Nord et dans les écoles séparées de Carleton, Dundas, Glengarry et Stormont, il y a gradation régulière dans la transition du français à l'anglais de sorte que dans les classes supérieures la langue d'instruction est surtout l'anglais. Seules les écoles séparées d'Ottawa, de Prescott et de Russell semblent garder la priorité au français (Choquette, 1987 : 129). Les principales recommandations de la Commission (1927) sont appliquées par le gouvernement qui modifie à cette fin le Règlement XVII :

- le français et l'anglais doivent recevoir la même considération et s'employer à part égale dans l'enseignement et les communications entre maître et élèves, à la fin de l'école élémentaire;
- l'inspection des écoles anglo-françaises ne doit plus relever que d'un seul inspecteur, d'origine française, mais parfaitement bilingue;
- l'École de pédagogie de l'Université d'Ottawa doit devenir une école normale provinciale;
- il faut nommer deux hauts fonctionnaires : un directeur de l'enseignement de l'anglais et un directeur de l'enseignement du français.  
(Godbout, 1976 : 63-64)

Il s'agit d'une amélioration pour l'école française par rapport à la situation antérieure d'étranglement, mais on revient en fait à la stratégie de tolérance d'avant 1912. On est loin des droits reconnus au français. Les nouvelles propositions sont même en deçà de certaines des revendications de 1910 de l'ACFEO. Incidemment, on retrouve, du côté gouvernemental, les mêmes protagonistes de 1912 : le docteur Merchant est celui-là même qui avait rédigé le rapport ayant justifié le Règlement XVII et le ministre de l'Éducation et premier ministre Ferguson était l'un des pères du Règlement. Ferguson confirme d'ailleurs que le Règlement XVII n'est pas aboli : son application s'appuiera désormais «plutôt sur le bon jugement des administrateurs que sur des règles rigides» (Tremblay et Boudreault, 1983 : 54). On peut aussi se demander si le maintien, jusqu'en 1944, du Règlement

ne représentait pas une épée de Damoclès menaçant continuellement les Canadiens-Français de l'Ontario : s'ils ne pouvaient s'accommoder et se satisfaire de la politique de tolérance, le balancier pourrait bien revenir du côté de la contrainte. Il n'en demeure pas moins que le gouvernement ontarien a dû objectivement reculer en modifiant le célèbre Règlement, étant ainsi obligé de reconnaître la force réelle, objective, de la minorité canadienne-française, minorité d'autant plus vigoureuse qu'elle était solidement appuyée par l'ensemble de la population canadienne-française du Canada (voire des États-Unis) — tout particulièrement par celle du Québec et l'ensemble des puissantes institutions sociales, éducatives, religieuses et politiques de cette province.

À l'évidence, l'État revient à une politique de tolérance à l'endroit de l'enseignement du français. La situation a été améliorée au niveau de la formation des enseignants. Mais, au total, le français au cycle primaire, demeure dépendant du bon vouloir du Ministre. Rien n'est changé au niveau secondaire où les écoles publiques sont à dominance anglaise ou exclusivement anglaise. Le système de taxation défavorise toujours les écoles séparées. L'anglais et le français ne sont aucunement sur un pied d'égalité. L'enseignement du français et l'enseignement partiellement en français ne sont pas un droit, mais une simple tolérance ou privilège.

De plus, s'il est vrai que les inspecteurs qui supervisent les écoles élémentaires bilingues, tant publiques que séparées, sont franco-ontariens et que c'est un Franco-Ontarien qui est nommé directeur de l'enseignement en français, ces fonctionnaires et cadres doivent nécessairement, pour obtenir ou conserver leur emploi, accepter la politique de tolérance du gouvernement. Ce sont des agents du gouvernement. «L'État se garde une présence plus discrète, cherchant par des moyens plus souples d'intégrer les élèves franco-ontariens dans le système scolaire de la province» (Welch, 1990a : 23). [L'encadré 3.4 brosse en quelques lignes un tableau des difficultés multiples éprouvées par une communauté française dans le contexte de tolérance limitée de l'époque.] Pour sa part, Jean Éthier-Blais porte un jugement très dur sur cette longue période qui est très différent du diagnostic officiel de victoire qui prévaut encore de nos jours :

*Cette guerre larvée entre les autorités politiques ontariennes et les Franco-Ontariens, alimentée par l'attitude résolument raciste de certains évêques d'origine irlandaise, s'était soldée par un compromis qui marginalisait le français en Ontario. Pouvait-il en être autrement? Cette solution a permis aux Franco-Ontariens de conserver leur langue-croupion, de vivre en milieu familial à l'intérieur de leurs maisons, d'aller même jusqu'à réclamer qu'on les juge en français. Pour le reste, ils parlent l'anglais et, par minces tranches, tombent à rythme régulier dans l'assiette anglaise. Je le constate dans ma famille même (1989 : 35).*

Jugement assurément sévère, excessif dans sa formulation, mais qui confirme à nouveau le fait, si besoin était, que la «victoire» n'en fut peut-être pas une et que la période qui suivit fut peut-être plus difficile qu'on l'a dit.

\*

Il est difficile d'apprécier la longue période qui a suivi l'adoption du nouveau Règlement XVII amendé. Godbout (1976) y distingue deux sous-périodes. La première, qui dure dix ans et se termine en 1937, aurait été plutôt sombre pour les Canadiens-Français, le premier directeur de l'enseignement français ayant «cherché avant tout l'apprentissage de l'anglais par les élèves» (Welch, 1990a : 25). Le gouvernement, au cours de ces années, semble plutôt satisfait de la situation nouvelle, voyant qu'en «1927 la plupart des finissants d'un tiers des écoles ne pouvaient pas parler anglais du tout, et qu'en 1933 le fait ne peut se constater dans aucune de ces écoles» (Godbout, 1976 : 65).

La deuxième sous-période s'étend jusqu'en 1968 et elle est marquée par le long mandat (1927-1964) de Robert Gauthier à la direction de l'enseignement du français au Ministère. Ce dernier était, semble-t-il, plus conscient des dangers qui menaçaient le français et souhaitait, sans nier le cadre «bilingue» imposé à l'école élémentaire française en Ontario, que les jeunes Franco-Ontariens fassent un bon apprentissage de leur langue maternelle. Gauthier s'appuyait sur la théorie, avant la lettre, L1/L2 : il «croyait qu'avec une bonne dose de français, les élèves auraient beaucoup moins de difficultés à apprendre les autres matières» (Welch, 1990a : 26). Il semblait reprendre en fait la formule qu'on avait tenté d'appliquer et de justifier à Sudbury sous-tendant qu'un bon apprentissage du français permettait de mieux apprendre l'anglais. Mais dans les deux cas, on se serait accommodé d'un apprentissage plutôt rapide du français.

Pendant presque toute la période 1927-1968, une stratégie de «bonne entente» avec l'État semble avoir prévalu du côté canadien-français. Choquette affirme que, «entre 1900 et 1950, le gouvernement et l'opinion publique de l'Ontario ne sont pas disposés à faire de leurs francophones des citoyens à part entière» (1987 : 210). Aussi, après la crise du Règlement XVII, un nouveau leadership, plus conciliant, aurait pris en main les luttes canadiennes-françaises en Ontario. Choquette relate comment les principaux leaders de la période antérieure ont été réduits au silence : le père C. Charlebois, fondateur de l'ACFEO et du journal *Le Droit*, est limogé de ce journal, écarté de l'ACFEO et exilé au Québec (pp. 211-212). «À l'instar de Charlebois», ajoute Choquette, «Samuel Genest, Aurélien Bélanger et Napoléon Belcourt en prendront pour leur rhume, car on navigue désormais sous la belle étoile de la bonne entente» (p. 217). Belcourt meurt commodément en 1932. Samuel Genest, qui a été le célèbre président du CESO et dirigeant de l'ACFEO, est écarté de la présidence du Conseil scolaire en



1931 et sera accusé d'athéisme et de franc-maçonnerie (p.219). Aurélien Bélanger qui avait démissionné en 1912 comme inspecteur des écoles bilingues et qui, devenu député à l'Assemblée législative, avait lutté activement contre le Règlement, est congédié, en 1931, de son poste de directeur des écoles bilingues du CESO (p.221).

En même temps, à partir de 1926, est créée en Ontario, une société secrète, l'Ordre de Jacques-Cartier (OJC) dont l'existence, toujours selon Choquette, «représente le transfert de l'action collective franco-ontarienne de la place publique aux coulisses du pouvoir» (p.262). De 1938 à 1963, les présidents de l'ACFEO sont tous membres de l'OJC et, de 1928 à 1966, les archevêques d'Ottawa en sont les aumôniers d'honneur.

Pendant toute cette période, bien sûr, l'enseignement bilingue a progressé : il y avait davantage d'enfants et les écoles bilingues devaient nécessairement progresser à un rythme qui se rapprochait de celui de l'école ontarienne en général. De plus, certains acquis sont obtenus. Déjà, en 1928, dans la *Circulaire 46*, que Godbout (1976) appelle la «Magna Carta de l'enseignement du français», le gouvernement introduit les éléments d'un programme d'enseignement du français. Au début des années 1940, le gouvernement autorise une certaine expansion des services éducatifs bilingues : cours bilingues par correspondance pour les jeunes malades ou vivant en régions éloignées, jardins d'enfants, cours de musique (Charbonneau, 1950; Welch, 1990a). Surtout peut-être, en se retirant de l'avant-scène, le gouvernement laisse jouer les forces locales — ce qui donne beaucoup d'initiative aux Canadiens-Français lorsqu'ils constituent une forte proportion de la population locale, mais les dessert là où ils sont en faible nombre.

Mais l'énumération de certains services, du nombre d'élèves, du nombre d'écoles primaires bilingues et les comparaisons avec les chiffres de 1927, exercices auxquels l'ACFEO s'adonnait annuellement, ne peuvent servir à établir un véritable diagnostic de la situation scolaire des Franco-Ontariens pendant ces années. Car globalement, et jusqu'en 1968, la situation scolaire précaire des Franco-Ontariens ne change pas. Le bilinguisme des écoles primaires n'est que toléré. Au niveau secondaire, le gouvernement accepte finalement, au début des années 1960, que deux ou trois matières autres que le français soient enseignées en français : il n'ira pas plus loin. Le système de taxation défavorise encore les écoles séparées. Pourtant, seules quelques rares voix dénoncent la situation. En 1962, un pamphlet virulent, *Le scandale des écoles séparées en Ontario*, de J. Costisella est accueilli avec gêne ou réprobation. Cette même année, le président de la Société Saint-Jean-Baptiste, Roger Saint-Denis, démissionne en déclarant : «Il faut détruire l'école bilingue. Ce sont les écoles françaises qu'il nous faut, au secondaire comme au primaire» (Costisella, 1962 : 37). L'ACFEO affirme, en 1950, qu'il ne peut y avoir en Ontario «reconnaissance plus explicite de

l'enseignement bilingue» (Charbonneau : 6), mais quand fut publié, en 1965, «l'organigramme du chambardement des cadres du ministère de l'Éducation», on vit que le gouvernement éliminait tout simplement toute la structure de l'enseignement bilingue, à commencer par le Directeur de l'enseignement français (Godbout, 1976 : 91-2). Mais même devant ce fait, le leadership franco-ontarien proteste tout en «évit(ant) des réactions intempestives» (*ibid.*).

Une intervention de G. Vincent, membre de l'OJC et président de l'ACFEO (1953-1959), laisse deviner qu'une léthargie certaine s'était infiltrée dans le leadership franco-ontarien :

*Il importe en premier lieu de signaler l'extrême prudence avec laquelle, depuis environ vingt-cinq années, nous nous sommes abstenus de soumettre notre régime scolaire à une analyse critique, puisque, malgré les améliorations dont il paraissait être la cause, nous craignons que des discussions entre nous à son sujet ne fussent occasions de divergences que l'on aurait pu interpréter à l'extérieur comme des indices de faiblesse dans l'armature de notre unité. Le temps n'est-il point venu d'empêcher que cette prudence ne dégénère en pusillanimité, à la faveur de laquelle nous glisserions peut-être lentement vers une dissolution progressive de nos énergies religieuses et nationales. Au sujet de notre régime scolaire, ne sommes-nous pas enclins à des sentiments d'euphorie, à une satisfaction passive quant aux résultats produits au cours du dernier quart de siècle? Si tout semble aller bien, tout ne pourrait-il aller mieux?*

*En tenant compte de nos ascendances catholique et française, sans oublier les facteurs propres à notre milieu politique et démographique, une réponse complète embrasserait dans son ampleur toutes les données académiques et administratives qui forment notre système d'écoles» (cité dans Plante, 1954 : 18).*

Au-delà de la diplomatie du propos, la critique est sévère et la voie proposée, pertinente : c'est une analyse d'ensemble du «système d'écoles» et une proposition globale («réponse complète») qui font alors défaut à la communauté franco-ontarienne. Une telle analyse, selon les paramètres mêmes proposés en 1953 par le président Vincent, sera faite pour la première fois en ... 1985 par Churchill, Frenette et Quazi.

Quant à l'attitude d'autocensure et finalement peut-être d'illusion collective ayant suivi la crise du Règlement XVII, et décrite par Vincent, on peut penser qu'elle n'aurait déplu ni à Ryerson ni à Durham.

\*

### 3.2.1.2 Deuxième période (1968 – 1991) : persistance de l'«école mixte» et émergence de l'école homogène française

Il peut sembler paradoxal de parler, après 1968, d'effet du système d'éducation en Ontario, à propos de l'analphabétisme des Franco-Ontariens, car à partir de cette date, les jeunes complètent presque tous le cours primaire qui est alors généralement accessible en français. Le paradoxe est plus apparent que réel. Dans cette nouvelle période, l'école primaire «franco-ontarienne» n'offre pas toujours une formation de qualité et ce problème est en grande partie lié au statut de l'école et à son financement. D'ailleurs, au début de la période, la qualité souvent faible des écoles «bilingues» est publiquement admise (Jakes et Mawhinney, 1990). D'autre part, pendant cette même période, les seuils d'alphabétisme s'élèvent. À lui seul, le cours primaire n'est plus suffisant pour assurer adéquatement l'intégration sociale et professionnelle des jeunes. Le cours secondaire devient de plus en plus une composante nécessaire de la formation de base. Or, pour les Franco-Ontariens, les études secondaires sont problématiques : elles doivent se faire exclusivement ou principalement en anglais et elles échappent au contrôle communautaire. Aussi, au seuil des années 1960, loin de s'atténuer ou de se résorber, l'analphabétisme des Franco-Ontariens paraît s'aggraver.

L'année 1968 inaugure un temps nouveau pour l'éducation des Franco-Ontariens. À l'égard de la minorité française, la stratégie dominante en matière d'éducation se transforme. Le système d'éducation est progressivement modifié pour accorder une place relativement plus grande à l'enseignement en français et à des institutions scolaires françaises. Une vision optimiste est à l'effet que le changement se serait fait tout d'un coup, en 1968. Ainsi, Mougeon *et al.* écrivent, en 1980 : «(...) depuis 10 ans, les Franco-Ontariens bénéficient d'un système d'instruction en langue française (du jardin d'enfants à la fin du secondaire)» (p.122)<sup>17</sup>. L'instauration d'un véritable système d'éducation en langue française dès 1968 aurait peut-être pu amener le système scolaire à n'être plus une cause majeure d'analphabétisme de minorité. Malheureusement, alors que la minorité anglaise dans la province de Québec et, plus récemment, la minorité française du Nouveau-Brunswick jouissaient de droits scolaires clairs et égaux à ceux de la majorité, les privilèges ou droits accordés aux Franco-Ontariens l'étaient de façon plus complexe et plus problématique; pendant cette période, même s'il a assuré plus adéquatement qu'auparavant la formation de base en français, le système d'éducation a continué à être, pour les francophones, une source d'analphabétisme. Encore au moment où ces lignes sont écrites, en 1991, une partie importante de la communauté franco-ontarienne, tout en reconnaissant les progrès des dernières années, estime ne pas jouir entièrement ou adéquatement d'un «système

d'instruction en langue française» aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire apte à assurer convenablement l'alphabétisation en français de ses jeunes.

S'il est vrai que 1968 est une année charnière, les changements apportés à l'enseignement en français se sont étalés sur plusieurs années. Ils avaient d'une part commencé avant 1968 : l'école «mixte» (que nous tenterons de décrire plus loin)<sup>18</sup> était apparue partiellement, au niveau secondaire, au début de la décennie 1960. Et des changements importants ont continué à survenir tout au long de cette période qui va de 1968 à nos jours. La rupture n'est donc pas aussi radicale que d'aucuns l'ont affirmé. Au début de la période, la primauté de l'anglais subsiste partout et à tous les niveaux. La reconnaissance pratique des droits à l'éducation française reconnus aux Franco-Ontariens est progressive, «étapiste», souvent contradictoire, comme l'a judicieusement relevé l'important rapport du CEFO :

*La primauté de l'anglais a été garantie par la loi ontarienne depuis bien longtemps et l'accès aux cours d'immersion ou similaires est une exception (...) Les réformes ontariennes de 1968 ont été rédigées de façon à permettre aux parents francophones de demander l'enseignement du français et, aux conseils scolaires, de le leur offrir si la demande était suffisante (...) (Churchill et al., 1985 : 259).*

Cette situation prévaut jusqu'en 1982, année de l'inscription dans la *Charte constitutionnelle* du pays, de droits scolaires, au primaire et au secondaire, pour la minorité anglaise du Québec et les minorités françaises à l'extérieur du Québec. En Ontario, l'application de ces nouveaux droits se fait sentir à partir de 1984, alors que la cour d'appel de la province «estime inconstitutionnelles certaines dispositions de la *Loi sur l'éducation* de cette province et, partant, reconnaît à tous les Franco-Ontariens le droit à l'enseignement dans leur langue» (Commissariat aux langues officielles, 1990 : 32). Mais ce n'est qu'en 1986, par la loi 75, que le gouvernement accordera plus complètement à la minorité française le droit de gestion de ses écoles.

À propos de l'enseignement en français pour les Franco-Ontariens, nous distinguerons deux «stratégies» propres à cette période parfois chaotique. L'objectif implicite ou escompté de l'une d'entre elles est de conserver à la langue anglaise et au système d'éducation anglais de la province leur prééminence. Cette prééminence se maintient grâce à différentes formules, mais c'est probablement l'«école mixte» qui la supporte et la représente le mieux. C'est ce type d'école que sembleront longtemps privilégier les autorités ontariennes et une partie de la communauté franco-ontarienne. Il s'agit en fait de l'ancienne stratégie d'avant 1968 mais qui a changé de forme. L'autre stratégie, celle de l'«école homogène française», vise à assurer une bonne formation de base en français à l'élève franco-ontarien, égale et équivalente à celle offerte dans les écoles anglaises de la

province. Cette école doit être entièrement française et gérée par la communauté francophone. Cette conception paraît en voie de s'imposer dans la deuxième moitié de la décennie 1980.

Mais avant d'examiner plus avant le système scolaire de cette période déterminante, ses stratégies propres et ses effets en regard de l'analphabétisme, il convient de situer ces années dans leur contexte plus global. En effet, les changements survenus dans le système scolaire ontarien ne peuvent véritablement se comprendre qu'en considérant certains changements survenus à l'échelle mondiale, canadienne et ontarienne, et ce, en remontant aux années d'après-guerre.

\*

### CHANGEMENTS À L'ÉCHELLE MONDIALE

Dans le monde entier, la période qui va du milieu des années 1960 jusqu'à nos jours en est une de bouleversements profonds et nombreux. Dans les pays industrialisés, les années d'après-guerre ont été caractérisées par l'expansion démographique et économique. Avec les années 1960, s'amorce un long processus de restructuration économique marqué par des efforts d'ajustements successifs à une intégration économique mondiale plus grande et à l'accroissement conséquent de la compétition économique internationale. Les enfants du *baby boom* atteignent l'âge scolaire : la fréquentation scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire augmente rapidement. Dans la plupart des pays, l'enseignement à ces deux niveaux est en forte expansion et on procède à des réformes «globales» des systèmes d'éducation afin de les moderniser et de les adapter aux conditions sociales nouvelles; dans ces réformes, les pouvoirs des structures centrales d'éducation sont généralement renforcés au détriment de ceux des collectivités locales qui assumaient souvent auparavant un rôle prépondérant. Cette augmentation des pouvoirs et des rôles des États et des gouvernements se manifeste également dans d'autres facettes de la vie des individus. Ainsi plusieurs pays s'engagent activement dans le développement des services sociaux et de santé. Si l'école acquiert un rôle accru dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes générations (puis, progressivement, dans le recyclage des personnes plus âgées), cette institution perd une partie de son importance traditionnelle antérieure en tant que lieu principal ou déterminant de la socialisation et de l'acculturation. De nouveaux moyens technologiques (téléphone, cinéma, télévision, musique, journaux, revues, «spectacles») occupent une place grandissante dans la formation des mentalités, réduisant d'autant le rôle traditionnel de la famille et de l'école.

La décennie 1960 est aussi marquée par la décolonisation du tiers monde et l'émergence, dans les pays industrialisés, de revendications politiques et

culturelles nombreuses. Ces dernières viennent des minorités ethnolinguistiques (tout particulièrement les Noirs américains) et des catégories sociales marginalisées (les «pauvres», les femmes, etc.). En 1968, éclate une crise culturelle profonde dans plusieurs pays qui semblent s'être mal ajustés aux conditions économiques et sociales nouvelles. L'école est accusée d'être un moyen de reproduction des inégalités sociales.

Dix ans plus tard, à la fin des années 1970, une nouvelle crise économique mondiale contribue à la remise en cause de plusieurs des acquis des décennies précédentes. Les gouvernements limitent leurs investissements dans les services éducatifs et sociaux. Les systèmes d'éducation sont d'autant plus affectés que, dans plusieurs pays, la proportion et le nombre des jeunes diminuent. La fonction égalisatrice de l'État est contestée. Un vent de conservatisme souffle sur plusieurs pays industrialisés.

## CHANGEMENTS AU CANADA

Le Canada semble très lié aux développements qui ont lieu aux États-Unis. Il connaît lui aussi, après la guerre, un grand développement économique. L'intégration économique du pays s'accroît en son centre géopolitique, la province d'Ontario. Le gouvernement fédéral met en place de grands programmes sociaux (réforme de l'assurance-chômage, assurance-maladie, régime de retraite, etc.). Grâce en particulier aux subventions fédérales, les systèmes provinciaux d'éducation secondaire et postsecondaire se développent dans l'ensemble du pays. Avec la décennie 1960, le Canada entre dans une crise politique et constitutionnelle importante. La population française, principalement concentrée au Québec, opère, dans cette province, une modernisation de l'État et amorce une réforme en profondeur du système d'éducation; c'est ce qu'on a appelé la Révolution tranquille. Le gouvernement majoritairement francophone du Québec remet en cause certains de ses liens avec le reste du Canada, ce qui pose le problème des minorités françaises à l'extérieur du Québec dont la grande précarité est révélée par la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme.

Dans les «pages bleues» du Livre I, la Commission affirme le principe de l'égalité entre «les deux langues et les deux cultures» des deux «sociétés distinctes» du Canada, mais ajoute que cette égalité n'est pas atteinte pour la société canadienne-française, même pas au Québec où elle est pourtant majoritaire (1967 : XXIX). La Commission en est consciente, la question de la langue est souvent minimisée par la majorité anglophone mais aussi par «beaucoup de Canadiens de langue française à ce point habitués à l'état d'infériorité de leur propre langue qu'ils en sont inconscients» (p. XX). Pour la Commission, le bilinguisme au Canada, qui doit être distingué du «bilinguisme des individus»,

signifie que chacune des grandes communautés linguistiques puisse s'épanouir dans sa langue et sa culture. Et la Commission juge expressément inacceptable une privatisation de l'usage de la langue française, ce qui est alors considéré comme normal ou inévitable par un grand nombre de Canadiens-Français.

*Il nous apparaît inacceptable de considérer la langue française au Canada (...) comme un simple trait personnel ou familial, que l'on peut retrouver sans doute à l'église ou dans certaines associations ou, à la rigueur, à l'école primaire, mais qui ne saurait avoir cours ailleurs (p. XXIV)*

L'égalité des individus est indissociable (surtout pour le groupe minoritaire) d'une reconnaissance collective :

*L'égalité individuelle ne saurait exister tout à fait que si chaque communauté a partout les moyens de progresser dans sa culture et d'exprimer celle-ci. Pour ce, elle dispose dans certains domaines, d'institutions qui lui sont propres alors que, dans les autres, il lui sera loisible de participer, dans des conditions satisfaisantes, à des institutions et à des organismes communs (p. XXXIV).*

De l'avis de la Commission, si le Canada veut vraiment être un pays bilingue, il devra l'être officiellement; la présence française devra être vigoureuse au Québec mais aussi et particulièrement au Nouveau-Brunswick et en Ontario; ceci suppose des réaménagements politiques considérables — et la Commission les propose — au palier fédéral et dans chacune de ces trois provinces.

En 1969, le Parlement fédéral vote la *Loi sur les langues officielles* qui stipule que «L'anglais et le français sont les langues officielles du Canada pour tout ce qui relève du Parlement et du gouvernement du Canada». La province du Nouveau-Brunswick devient officiellement bilingue alors que le Québec cherche à affirmer de plus en plus son identité française. L'introduction partielle du bilinguisme dans la fonction publique fédérale et l'instauration d'une prime au bilinguisme modifient quelque peu le statut politique et symbolique de la langue française au pays. Ces événements provoquent une demande considérable pour l'enseignement du français, langue seconde au Canada anglais : les écoles dites d'«immersion» française font leur apparition et se développent très rapidement, au Québec d'abord puis dans les provinces anglophones. En outre, le gouvernement fédéral instaure des programmes importants de subvention à l'intention des provinces, afin d'encourager l'enseignement de la langue minoritaire et de la langue seconde. Enfin, le nombre de francophones augmente considérablement à Ottawa : le gouvernement canadien tente de transformer la ville en «capitale nationale» bilingue, accroissant de ce fait l'importance du fait français dans l'Est ontarien.

La crise économique mondiale de la fin des années 1970 frappe aussi le Canada. Aucune grande politique sociale ne sera instaurée à partir de cette date. Un gouvernement souverainiste est élu au Québec en 1976 et l'Assemblée nationale du Québec adopte, en 1978, *La Charte de la langue française* qui, entre autres dispositions, restreint l'admissibilité à l'enseignement en langue anglaise aux seuls enfants dont le père ou la mère ont reçu un enseignement primaire en anglais au Québec. Les neuf provinces du Canada à majorité anglaise et le gouvernement fédéral invalideront cet article dans la *Loi constitutionnelle* de 1982 : mais les droits que ces gouvernements accordent aux minoritaires anglophones du Québec doivent aussi, symétriquement, être accordés aux minoritaires francophones hors Québec.

## CHANGEMENTS EN ONTARIO

La position de l'Ontario comme centre démographique et économique du Canada s'intensifie suite à la deuxième guerre mondiale. L'industrialisation et l'urbanisation s'y accélèrent pendant et après le conflit mondial. Le secteur des services y devient très important. Le besoin d'une main-d'œuvre plus scolarisée et mieux formée s'y fait rapidement sentir. Dès 1945, le gouvernement provincial met sur pied une commission royale d'enquête sur l'éducation (la commission Hope) qui dépose un volumineux rapport en 1950 qui est ignoré : la réforme scolaire se réalise principalement au cours de la décennie 1960. Déjà une première réforme du cours secondaire est amorcée en 1962, un réseau de «collèges communautaires» (les CAAT, collèges d'arts appliqués et de technologie) est créé à partir de 1967 et, en 1968, le Comité Hall-Dennis propose une nouvelle réforme globale du système d'éducation de la province. Comme ailleurs, c'est l'appareil gouvernemental central qui instaure les réformes et les gère, augmentant ainsi son pouvoir au détriment des instances locales.

La situation de la minorité française n'est pas une préoccupation majeure pour le gouvernement ontarien. Elle est numériquement peu importante et l'assimilation fait son œuvre. En matière d'éducation, la commission Hope avait recommandé, en 1950, que l'anglais demeure la langue dominante du système d'enseignement : elle avait tout au plus accepté que le français continue d'être enseigné au palier élémentaire dans les localités où les francophones étaient majoritaires, mais s'était fermement opposée à ce que le français ait au secondaire un statut autre que celui d'une matière d'enseignement (le «French»).

Le «problème canadien-français» finit pourtant par se poser en Ontario, d'abord parce qu'il éclate dans la province de Québec et que cela affecte la stabilité politique et économique du Canada dont l'Ontario est le centre. Le gouvernement ontarien est donc en quelque sorte contraint d'intervenir à l'endroit de sa minorité



de langue française pour tenter d'atténuer le problème canadien-français du Québec qui menace la Confédération canadienne. La province est d'ailleurs pointée du doigt par la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Commission B.B.) qui, dans ses différents rapports, souligne le peu de droits linguistiques et éducatifs dont jouissent les Franco-Ontariens comparativement à ceux depuis longtemps reconnus à la minorité anglaise au Québec. En fait, la minorité canadienne-française a survécu en Ontario par sa seule force interne. Elle ne jouit alors d'aucun statut d'égalité dans la province et les écoles bilingues au primaire sont un privilège (et non un droit légal) accordé par le ministre de l'Éducation et le gouvernement. Mais cette communauté est maintenant dans une position précaire. Les bouleversements économiques et culturels des dernières décennies ont entraîné un recul du fait français dans la province. La langue française est de plus en plus confinée, par l'effet des seules forces «naturelles» en présence, à la sphère des échanges privés. La Commission a mis en lumière l'effet de système où les forces économiques et sociales dominantes, l'absence de droit politique et l'intériorisation de son infériorité par la minorité se conjuguent et conduisent inexorablement à l'assimilation — ce que confirment les données statistiques du moment. L'analyse et les propositions radicales de la Commission royale d'enquête frappent donc non seulement le gouvernement, mais aussi la minorité française et ses dirigeants qui s'étaient, depuis nombre d'années, montrés plutôt «accommodants»<sup>19</sup>. La Commission B.B. recommande que la majorité soit «généreuse» à l'égard de la minorité, qu'elle reconnaisse les droits collectifs des francophones et procède à un réaménagement linguistique du Canada.

En éducation plus spécifiquement, pour l'Ontario, la Commission fait état d'une enquête «longitudinale» ontarienne (Carnegie) qui a, en 1964, révélé que les Franco-Ontariens semblent les principaux laissés-pour-compte de la réforme scolaire au niveau secondaire. Les jeunes Franco-Ontariens ne parviennent pas, en effet, beaucoup s'en faut, à profiter de cette réforme :

*(...) sur cent (100) élèves de familles anglophones, treize (13) ont terminé leur 13e année, après cinq années d'études; sur le même nombre d'élèves de familles ou ni l'anglais, ni le français n'est utilisé en famille, dix-sept (17) sont parvenus à la treizième année; sur la même base, seulement trois (3) francophones ont réussi à se rendre à la treizième année en cinq ans (1968 : 140).*

La Commission royale est d'avis que l'un des problèmes est la concentration des francophones dans le secteur confessionnel séparé (français) qui n'est pas autorisé à organiser l'enseignement en français au secondaire : comme cela a été confirmé par un jugement de 1928 du comité judiciaire du Conseil privé, l'enseignement dans les écoles séparées ne peut se prolonger au-delà de la 10e

année. Les écoles secondaires françaises qui offrent le cours secondaire en français en Ontario sont donc des institutions confessionnelles privées, c'est-à-dire non subventionnées par l'État provincial. En 1966, elles sont au nombre de trente-deux (Bordeleau *et al.*, 1980 : 8). À la première constatation relative à la religion, la Commission en ajoute une deuxième, plus grave encore : le système d'enseignement en anglais renverrait aux Franco-Ontariens une image négative de leur langue maternelle et d'eux-mêmes comme collectivité, contribuant ainsi à perturber leur progression scolaire :

*Pour beaucoup de Franco-Ontariens, et leurs parents partagent ce sentiment, le passage au secondaire se fait dans l'inquiétude. Catholiques, ils peuvent craindre que l'école neutre ne sous-estime l'importance de la religion dans la vie quotidienne. Francophones, ils voient peut-être dans un enseignement dispensé presque exclusivement en anglais, une sorte de mépris à l'égard de leur langue maternelle. Parce qu'ils sont moins bien préparés que leurs condisciples anglophones, leur méfiance à l'égard de l'école secondaire est accentuée par un sentiment d'impéritie ou même d'infériorité (1968 : 82).*

Pourtant, un nombre croissant de jeunes francophones aspirent aux études secondaires et postsecondaires. L'existence des écoles secondaires privées françaises démontre qu'il y a une demande pour les études en français. L'ouverture à l'enseignement en français avait commencé à se manifester au début de la décennie. À partir de 1961, on avait autorisé certains conseils scolaires à enseigner le latin en français (*sic*). En 1963, le Ministère permettait, à la discrétion du directeur de l'école secondaire et sur une base expérimentale, l'enseignement en français en 9<sup>e</sup> et en 10<sup>e</sup> années. En 1965, le Ministère annonce que l'enseignement de l'histoire et de la géographie peut se faire en français, à la discrétion toutefois des conseils scolaires.

Ces maigres acquis ne peuvent satisfaire la minorité franco-ontarienne qui ne peut plus s'accommoder de la tolérance issue du *modus vivendi* existant pour le primaire depuis la fin du Règlement XVII. Depuis le début des années 1950, un nombre de plus en plus élevé de Franco-Ontariens s'inscrivent à l'école secondaire française privée. De plus, la communauté modifie progressivement sa perception des études secondaires qu'on commence à considérer comme partie intégrante de la formation de base de tout jeune, alors que dans la première moitié du siècle, les études primaires, auxquelles s'ajoutaient au besoin quelques années d'études secondaires, paraissaient ou s'avéraient largement suffisantes pour le plus grand nombre. Or, ce mouvement crée une formidable pression financière sur la communauté franco-ontarienne dont les ressources sont limitées. En effet,

l'enseignement secondaire en 9e et en 10e années offert dans les écoles séparées est subventionné par le gouvernement sur la base du taux accordé aux élèves du primaire, alors que les écoles secondaires publiques, qui sont seules autorisées à offrir le cours secondaire complet, reçoivent pour leurs élèves un taux de subvention plus élevé. De plus, la base de taxation des catholiques est plus restreinte et les ressources auxquelles ils ont accès sont aussi davantage limitées par la loi elle-même (Jakes et Mawhinney, 1990 : 57). Le résultat est que les Franco-Ontariens paient plus de taxes pour l'éducation que leurs concitoyens anglophones. Enfin, les écoles secondaires privées françaises doivent s'autofinancer entièrement. Comme les jeunes Franco-Ontariens persistent en plus grand nombre dans les classes de 9e et de 10e années des écoles séparées et comme ils fréquentent aussi davantage les écoles secondaires privées françaises, la communauté franco-ontarienne éprouve des difficultés croissantes à maintenir ce «système» largement issu d'un accommodement face aux politiques discriminatoires provinciales. Pour étudier en français au niveau secondaire, un jeune doit soit s'inscrire à l'école privée, soit aller étudier au Québec, ce qui est onéreux dans les deux cas. Aussi n'est-il pas surprenant de voir plusieurs jeunes francophones se diriger vers les écoles secondaires publiques anglaises qui sont gratuites et qui commencent à offrir quelques cours en français.

La situation scolaire des Franco-Ontariens devient à tous égards intolérable. Le gouvernement ontarien est publiquement interpellé. Il doit reviser sa stratégie. Le premier ministre de l'Ontario annoncera l'adhésion de la province aux principes directeurs du premier volume de la Commission B. B.. En août 1967, au Congrès de l'Acelf, le premier ministre annonce un changement radical de la politique ontarienne :

*Nous croyons que les Canadiens d'origine française doivent avoir la garantie de certains droits fondamentaux et de certains privilèges. Nous reconnaissons et nous sympathisons avec votre désir, en tant que citoyens du Canada de langue française, de préserver votre langue, vos coutumes et votre culture comme partie intégrale de la vie canadienne. En Ontario, nous allons résolument de l'avant. Nous reconnaissons que le Canada est essentiellement une association de deux sociétés et de deux peuples fondateurs, en plus de nos citoyens d'origine indienne et esquimaude. C'est une association à laquelle nous tenons énormément. Nous sommes prêts à faire l'impossible pour assurer la continuation de relations productives et harmonieuses pour le bien commun (Acelf, 1967 : 268).*

En matière d'éducation, annonce le premier ministre, l'enseignement en français sera autorisé dans le cadre du système *public* (et non séparé) d'éducation.

Pour ce qui est de la reconnaissance constitutionnelle des Canadiens-Français, c'est par la création d'un «comité consultatif» que le gouvernement tente de montrer qu'il va «résolument de l'avant»...

\*

Ce que le gouvernement ontarien accorde, c'est le «droit» à l'enseignement en français au primaire et au secondaire, en le soumettant à un ensemble de restrictions : que les parents en fassent la demande, que le nombre le justifie, que les conseils scolaires y consentent, etc. L'enseignement en français peut être accordé, mais les Franco-Ontariens ne sont pas pour autant assurés d'écoles homogènes françaises : par les lois 140 et 141, l'Assemblée législative autorise, en 1968, la création d'écoles publiques et privées de niveaux élémentaire et secondaire ayant le français pour langue d'enseignement, mais elle n'impose pas ce type d'écoles : «un conseil peut établir et soutenir des écoles secondaires ou des classes dans les écoles secondaires en vue de pourvoir à l'usage de la langue française dans l'enseignement», stipule, pour l'enseignement secondaire, la *Loi 141* (Clavel *et al.*, 1984b). L'enseignement en français pourra aussi être assuré dans les écoles «mixtes» rassemblant des élèves francophones et anglophones dans des classes en français et des classes en anglais, et ce, tant au niveau primaire où elles existent déjà qu'au niveau secondaire où elles pourront être créées. Aucune assurance n'est donnée quant au nombre de cours qui seront offerts en français : un étudiant francophone pourrait suivre une majorité de ses cours en anglais. De plus, la loi rend possible, à certaines conditions, l'admission aux classes en français d'élèves non francophones. Comme le cours secondaire complet ne peut être suivi que dans les écoles publiques, les institutions secondaires privées françaises existantes doivent se transformer et s'intégrer au système public si elles veulent être en mesure de subsister. Enfin, la loi introduit un mécanisme assez lâche de consultation des parents francophones au sein des conseils scolaires; dans le cadre de comités consultatifs partiellement élus par les contribuables francophones, les parents pourront soumettre des «recommandations» aux conseils scolaires qui n'en conserveront pas moins leur pouvoir décisionnel.

Concrètement, l'autorisation à l'enseignement en français donne lieu à deux stratégies éducatives concurrentes, évoluant par à-coups : celle des écoles mixtes et celle des «écoles homogènes françaises». L'élève franco-ontarien, au niveau secondaire et parfois même au primaire, est placé en réalité devant deux choix : celui de l'école anglaise, partout disponible; celui de l'école mixte anglaise-française ou de l'école homogène française selon que l'une ou l'autre est offerte dans la localité où il habite. Nous considérons ces deux dernières modalités comme deux stratégies éducatives distinctes concernant l'enseignement en français s'ajoutant à la stratégie première du choix de l'école anglaise elle-même.

La solution gouvernementale de 1968 et des deux décennies qui vont suivre, au «problème» de l'enseignement français, sera source de nouveaux problèmes. C'est plus tard, bien après 1968, que les droits à l'enseignement en français et à des institutions françaises gérées par la collectivité franco-ontarienne seront mieux et plus assurés. Mais on sera alors dans la décennie 1980, dont les débuts seront marqués par la récession économique, à un moment où les ressources gouvernementales seront plus limitées.

Les lois 140 et 141 réjouissent pourtant la minorité française. Pour la première fois, le droit à l'enseignement en français est inscrit dans la loi, ce qui constitue un net progrès par rapport à la situation antérieure. Ce faisant, le gouvernement ontarien n'est toutefois pas disposé à accorder à l'enseignement en français un statut égal à l'enseignement en anglais. Lors de son important discours à l'Acelf, le premier ministre Robarts avait été explicite à ce sujet : il refusait «d'établir un système d'éducation exclusivement en français» et, en particulier, «d'établir un deuxième système d'écoles secondaires parallèles» (1967 : 274).

Au moment même où les Franco-Ontariens obtiennent des assurances plus grandes en matière d'enseignement en français (surtout au niveau secondaire), ils perdent dans plusieurs petites localités à majorité française leur contrôle traditionnel sur les conseils scolaires. En 1969, le nombre des conseils scolaires de la province passe de 1350 à 192 (Jakes et Mawhinney, 1990 : 103). Pendant vingt ans, les Franco-Ontariens ne seront plus les gestionnaires de leurs écoles; ils devront donc négocier avec une majorité anglaise le statut et les modalités de l'enseignement en français. Cette réforme administrative affecte d'autant plus directement les Franco-Ontariens que les «droits» nouveaux à l'enseignement en français seront pendant longtemps assujettis aux pouvoirs et aux décisions des conseils scolaires locaux. Le type de législation adopté et la réduction drastique du nombre des conseils scolaires créent des conditions propices à l'émergence de nombreux conflits locaux.

\*

En matière d'éducation, le gouvernement ontarien a donné partiellement suite à son engagement de 1967. Il est toutefois beaucoup plus réticent à reconnaître légalement la communauté franco-ontarienne selon les principes directeurs de la Commission B. B. et de faire du français l'une des deux langues officielles de la province. Manifestement, les gouvernements de la province vont tenir compte d'une opinion publique qui ne semble pas disposée à accorder l'égalité formelle aux citoyens francophones. Le français ne sera pas reconnu comme langue officielle. Le principe de l'autogestion culturelle de la communauté franco-ontarienne (c'était la recommandation principale du Comité Saint-Denis en 1969) ne sera pas non plus reconnu. Néanmoins, la situation politique globale de la

communauté s'améliorera suite à un ensemble de mesures administratives et législatives qui seront progressivement adoptées en matière de culture, de justice, de services sociaux et communautaires et dont la *Loi 8 de 1986 sur les services en français* est la plus récente. Pendant cette période, la langue française a acquis une légitimité politique et une utilité sociale qu'elle n'avait pas en 1968.

Mais cette politique gouvernementale de petits pas a pourtant des effets néfastes pour la minorité française alors que les pressions assimilatrices de la société globale sont très fortes. Contre cette pression assimilatrice et pour le maintien de la minorité, une école nettement et authentiquement française apparaît alors comme un contrepoids essentiel. Dans un tel contexte, on comprend mieux la virulence avec laquelle la Fédération des Francophones hors Québec a dénoncé, en 1977, au terme d'une décennie de «progrès» en matière scolaire, les politiques étapistes de demi-droits reconnus au compte-gouttes :

*Il n'est pas nécessaire de proscrire des écoles françaises pour assurer notre aliénation; il suffit de gagner du temps et de nous épuiser un peu plus pour nous pousser vers la démission. Il n'est pas non plus nécessaire de nous enlever nos écoles; il suffit tout simplement de ne les accorder qu'au terme de luttes indûment prolongées et d'en rendre l'accès pénible. Tout simplement, il suffit d'attendre, de ne jamais prévenir nos besoins les plus vitaux en matière scolaire. Enfin nous n'avons pas la clé des conseils scolaires. Nous sommes des locataires tolérés et non des propriétaires reconnus (FFHQ, 1977a :11).*

### **Stratégie de l'«école mixte»**

Cette stratégie, dominante au début de la nouvelle période, est celle où la reconnaissance partielle du français est insérée dans un cadre scolaire à prédominance anglaise. Le système scolaire demeure anglais, mais certains accommodements sont faits pour l'enseignement en français. L'«école mixte» est l'expression en quelque sorte de cette stratégie.

Il est difficile de définir précisément l'école mixte. Appelée aussi école bilingue, elle peut équivaloir à une école anglaise, avec direction et personnel principalement anglophones, où l'on retrouve quelques classes en français; elle peut aussi correspondre à la situation symétriquement opposée; entre les deux, une multitude de situations mitoyennes sont possibles. Les élèves francophones peuvent y suivre tous leurs cours en français ou ne s'y voir offrir que quelques cours dans cette langue; et, ici encore, plusieurs situations intermédiaires peuvent exister. Par ailleurs, il faudrait aussi considérer comme «mixtes» dans les faits, les écoles d'immersion française pour anglophones qui accueillent des élèves de langue maternelle française. Il semble que cette situation soit assez fréquente. Enfin, mentionnons, l'enquête Churchill *et al.* en fait état, l'existence pendant toute

cette période d'écoles élémentaires mixtes. Dans une certaine mesure, il faudrait rattacher au scénario de l'«école mixte» ou de la mixité, les «entités de langue française» qui cohabitent dans les mêmes écoles avec des entités anglaises alors que l'anglais s'impose comme langue dominante de communication pour tous les élèves y compris pour ceux de l'«entité» française. Il faudrait également inclure dans ce modèle les situations de gestion «mixte» de l'école ou des classes françaises et ce, tant au niveau de la direction de l'école qu'à celui des conseils scolaires mixtes ou à dominance anglaise. Ajoutons que la gestion «unitaire» du ministère de l'Éducation, dans tous les cas où l'éducation franco-ontarienne n'est pas spécifiquement prise en considération, fonctionne sur ce même modèle. Fondamentalement, la stratégie de l'«école mixte» continue, améliorée peut-être, la stratégie de tolérance qui avait prévalu dans la période antérieure, à l'endroit des Franco-Ontariens. L'école mixte a beaucoup en commun avec l'ancienne école bilingue «anglo-française» issue du Règlement XVII et de ses atténuations.

Pour en revenir aux écoles mixtes proprement dites, elles sont relativement importantes. 37,3% des jeunes Franco-Ontariens y sont inscrits au secondaire en 1971-1972 (Welch, 1988), 32,0% en 1977-1978 (Bordeleau *et al.*, 1980) et 23,8% en 1982-1983 (Churchill *et al.*, 1985). De plus, ces écoles existent surtout dans des régions ou des localités où le nombre et la proportion de francophones sont relativement peu élevés, donc dans des localités où la francophonie est déjà faible ou en péril.

À certains égards, les écoles mixtes constituent une régression par rapport à la situation antérieure à 1968 alors que la communauté franco-ontarienne avait nettement opté pour le modèle des écoles secondaires homogènes. En fait, la législation de 1968 favorise les écoles mixtes : dans les localités où n'existaient pas, avant 1968, des écoles secondaires homogènes françaises, ce sont plutôt des écoles mixtes qui sont mises sur pied (Churchill *et al.*, 1985 : 256). Les Franco-Ontariens ont été contraints par la loi de 1968 d'abandonner, au niveau secondaire, les écoles séparées. Le refus par le gouvernement d'autoriser les conseils séparés à offrir l'enseignement secondaire et donc de le financer entraîne la fermeture des cours de 9e et 10e années dans plusieurs conseils séparés; de plus, à la fin des années 1960, le réseau des écoles secondaires privées catholiques est disparu. Les Franco-Ontariens se résignent à ce déplacement mais il entraîne, pendant sa réalisation, un bouleversement qui ne peut qu'affecter la qualité de l'enseignement en français. Enfin, ce sont les conseils scolaires publics qui assument maintenant la responsabilité d'organiser l'enseignement français au secondaire alors qu'ils ne possèdent pratiquement aucune expertise à ce niveau : en 1966, seulement 7,8% des écoles publiques de la province offraient des cours de français (French) et quelques cours en français au niveau secondaire (Jakes et Mawhinney, 1990 : 68). L'élève franco-ontarien fait donc généralement son primaire dans une école d'un

conseil séparé puis doit aller dans une école d'un conseil public pour ses études secondaires.

Si les écoles mixtes existent et se sont maintenues, c'est avant tout parce que la législation de 1968 était mitigée et qu'elle autorisait cette formule. La responsabilité d'étudier les demandes d'enseignement en français et d'y donner suite appartenait aux conseils scolaires publics locaux et ce sont ces derniers qui décidaient de la structure physique et institutionnelle à octroyer pour l'enseignement en français ainsi que des modalités de cet enseignement. Souvent, l'école mixte est la forme d'école tolérée quand on refuse d'accorder l'école homogène française. Ce modèle particulier de gestion scolaire où les francophones se retrouvent le plus souvent en minorité et avec des «pouvoirs» consultatifs, équivaut à une négation du principe d'égalité pour le groupe minoritaire. Pendant vingt ans, alors que les conseils scolaires sont mixtes et que les francophones s'y retrouvent presque partout en minorité, la communauté franco-ontarienne continue à faire l'expérience de son infériorité et de sa subordination.

Aussi, dans bien des cas, l'école mixte est accordée dans le cadre d'un conflit entre la minorité française et un conseil scolaire à dominance anglaise. C'est probablement pour cette raison que ce type d'école a été souvent, dès le moment même de sa création, générateur de disputes âpres. Les conflits scolaires linguistiques ont été nombreux en Ontario depuis 1968 : Sturgeon Falls, Elliot Lake, Kapuskasing, Cornwall, Windsor-Essex, Penetanguishene, Cochrane-Iroquois Falls, Mattawa, Ottawa, Wawa... Souvent, ces luttes ont été virulentes et se sont étalées sur plusieurs années : 4 ans à Penetanguishene, 8 ans dans le comté d'Essex, 8 ans également à Elliot Lake.

Quand la minorité française n'obtient pas satisfaction, elle soumet son différend aux tribunaux pour qu'ils forcent le conseil scolaire récalcitrant à appliquer la loi provinciale. Et il ne faut pas se méprendre : par-delà le conflit scolaire, c'est, à chaque fois, le statut et la place de la langue et de la minorité françaises qui sont en cause. L'ensemble de la période est ponctuée d'affrontements politiques et juridiques. À plusieurs reprises, le gouvernement provincial met sur pied des comités ou des commissions qui doivent se pencher sur un aspect de ces problèmes et lui faire recommandation; le gouvernement amende ensuite la loi, laquelle est après coup souvent contestée, et y compris devant les tribunaux, par les conseils scolaires anglophones ou la minorité française, ou les deux à la fois. Et, plusieurs fois, ce cycle politico-juridique recommence...

L'adoption de la formule de l'école mixte ne résulte pas toujours d'un sentiment vindicatif de la communauté anglophone locale à l'endroit de la communauté francophone. D'ailleurs, la minorité française est elle-même divisée



sur la question. Pour plusieurs, cette conception apparaît «naturelle», un reflet de la société ontarienne. L'école mixte semble un microcosme de la société globale, une occasion et un lieu pour confirmer la bonne entente entre majoritaires et minoritaires, où se forge une identité ontarienne commune. De plus, les francophones qui font une large place à l'anglais à la maison et dont les activités de loisir se déroulent principalement en anglais, sont peu portés à réclamer l'unilinguisme français à l'école : leur propre vie familiale et sociale est à l'image de cette mixité, de ce bilinguisme où le français cohabite, mais de manière subordonnée, avec l'anglais. De plus, l'école mixte apparaît plus «fonctionnelle» que les formules de ségrégation ethnolinguistique et, argument souvent décisif, elle est assurément moins coûteuse. En période de difficultés économiques, l'argument des «coûts», en faveur de la mixité et contre l'école homogène française, sera beaucoup utilisé.

Les opposants à l'école mixte feront valoir que le rapport entre les deux langues s'exerce toujours au détriment du français et que, s'il existe une communauté de langue *et* de culture françaises en Ontario, cette dernière a besoin d'espaces francophones spécifiques et d'institutions culturelles où elle pourra se définir et se développer. La Commission Laurendeau-Dunton avait d'ailleurs souligné que, dans un contexte de rapports inégaux de bilinguisme et de biculturalisme, la société distincte minoritaire devait disposer de ses propres institutions. Les effets de l'école mixte sur les élèves francophones sont négatifs comme plusieurs études le démontreront. Aussi, un nombre croissant de francophones (et d'anglophones) prendront conscience de ses limites et se joindront à ceux qui s'y opposent. Les dissensions, au sein de la communauté franco-ontarienne, ont aussi été accentuées par la nécessité de négocier le statut légal de l'enseignement français avec les représentants de la communauté anglophone. Cependant, un nombre de plus en plus grand de Franco-Ontariens veulent que l'école soit un lieu d'apprentissage effectif de la langue française et de la culture française — et s'accordent, par conséquent, pour rejeter l'école mixte. Le manifeste de la FFHQ cité plus haut dénonçait expressément la formule de l'école mixte, «foyer d'aliénation» — position largement partagée par la communauté franco-ontarienne — :

*L'école mixte, dite «bilingue», n'assure pas la transmission de notre identité culturelle d'une génération à une autre. Elle n'est pas ce foyer de développement personnel et collectif que nous voudrions qu'elle soit. Au contraire, pour maintes raisons que nous dirons, elle est devenue un lieu privilégié d'affaiblissement progressif et constant de notre identité. Le résultat : des générations entières se perdent. (...)*

*Dans les faits, ces genres d'écoles demeurent souvent le foyer privilégié de l'assimilation. Souvent la langue de l'administration de l'école est*

*l'anglais, les élèves francophones et anglophones se côtoient et partagent la même classe, les matières enseignées en français s'appuient sur des manuels anglais, le personnel enseignant francophone s'adresse parfois aux enfants en anglais, etc. Il n'est pas surprenant d'entendre parler anglais dans les cours de récréation. (...)*

*Quand, à l'intérieur d'une même école, deux cultures différentes se côtoient, c'est la culture dominante de la société majoritaire qui prime. Ces types d'écoles en milieu minoritaire abâtardissent nos enfants de façon cruelle (FFHQ, 1977a :11-12 et 74).*

Les deux principales études sur l'école secondaire franco-ontarienne souscriront, pour l'essentiel, à ce constat (Bordeleau *et al.*, 1980; Churchill *et al.*, 1985). Si l'école «mixte bilingue» ne parvient pas à alphabétiser en français adéquatement, au sens plein du terme, les élèves qui en sortiront pourront être plus tard affectés de quelque manière par l'analphabétisme de minorité.

La mixité ne se limite toutefois pas à l'aspect de l'enseignement. Les ressources matérielles et l'encadrement (personnel pédagogique, manuels scolaires, etc.) sont également objets de litiges. Les services en français du ministère de l'Éducation sont aussi estimés insuffisants. Une étude de 1982 produite pour l'ACFO et l'AEFO souligne bien comment le concept même de mixité réservé aux Franco-Ontariens a été et continuera d'être source de problèmes; l'étude prend en même temps partie pour une «homogénéité» de l'enseignement français et de la gestion scolaire :

*Les problèmes reliés à l'enseignement en français au primaire et au secondaire en Ontario sont encore nombreux. On les retrouve à tous les échelons des services éducatifs, du transport des élèves à l'ouverture de classes, de modules, d'entités et d'écoles, jusqu'à la gestion scolaire. (...)*

*De plus, l'expérience du passé nous permet d'entrevoir à court, moyen et long termes, le développement de cas litigieux dans plusieurs régions. Mais il est possible d'envisager qu'un grand nombre de difficultés reliées à l'enseignement en français aux deux paliers pourraient être évitées dans une structure scolaire différente de celle qui existe présentement, c'est-à-dire par le biais de conseils scolaires homogènes de langue française (Soucie, 1982 : 20).*

\*

### **Stratégie de l'école homogène française**

L'école homogène française est la formule qui a été traditionnellement privilégiée, tant pour le primaire que pour le secondaire, par la communauté franco-ontarienne et ce, bien avant 1968. Il s'agit d'une école où la langue d'enseignement et de communication est le français; les étudiants comme le personnel y sont francophones. Cette école est une institution de culture française. Une telle définition de l'école homogène française pose le problème de sa gestion : pour refléter adéquatement le milieu francophone, cette école devrait être organiquement liée à ce milieu et être contrôlée par lui.

Dans le contexte ontarien, l'école homogène française est une structure autonome française avec une direction francophone. Tout en étant une «entité» autonome, elle peut toutefois cohabiter physiquement avec une école anglaise dans un même bâtiment. Par là se réintroduit une certaine forme de mixité «anglaise-française», et l'on constate que dans ces cas, c'est souvent l'anglais qui devient la langue dominante de communication entre les élèves, même quand les élèves de l'entité anglaise sont minoritaires. Un des facteurs qui rend difficile l'obtention de ce type d'école ou qui force la cohabitation avec des entités anglaises est la faiblesse démographique relative des Franco-Ontariens. En effet, au moment où les Franco-Ontariens obtiennent plus aisément le droit à des écoles françaises, ils se trouvent plus disséminés sur le territoire de la province et, surtout peut-être, le nombre de jeunes a connu une baisse considérable par rapport aux années antérieures.

De 1968 à nos jours, l'école homogène française a, au fil des ans, gagné en importance, au détriment de l'école mixte et elle semble maintenant nettement prépondérante. Conquise progressivement, ou octroyée graduellement, l'école homogène française est encore objet de dissensions principalement sur deux aspects : son homogénéité réelle et sa gestion.

Comme on l'a vu, l'école homogène française n'est pas accordée d'emblée, en 1968, par le gouvernement provincial et, surtout peut-être, elle n'est pas facilement octroyée par plusieurs conseils scolaires. Fait intéressant, c'est d'abord à la base, au niveau des communautés locales, que le rejet de la mixité et la demande pour des écoles et des structures homogènes se manifestent. Ainsi, à Penetanguishene, ce sont les étudiants eux-mêmes qui s'opposent aux piètres conditions qui leur sont faites dans le *Penetanguishene Secondary School* (encadré 3.5). Dans ce conflit, les francophones en viendront à refuser non seulement l'«école mixte» améliorée qu'on leur proposera, mais aussi l'entité française au sein de l'école secondaire anglaise.

Les conflits juridiques et politiques, de même que des événements politiques, vont pourtant jouer progressivement en faveur de l'école homogène. Le plan

gouvernemental de 1968, visant à reporter sur les instances locales la responsabilité de trouver la solution au problème de l'enseignement, finit par échouer presque complètement. Nous relèverons quelques événements qui ont jalonné ce long processus.

- En 1973, le gouvernement prévoit l'instauration de comités *consultatifs* de langue française (CCLF) au sein des conseils scolaires.
- En 1979, la ministre de l'Éducation énonce la préférence du gouvernement pour des entités de langue française (plutôt que pour les écoles mixtes).
- En 1982, la *Loi constitutionnelle du Canada* reconnaît aux parents de la minorité anglaise du Québec et des minorités françaises hors Québec le droit à «faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans (leur) langue». Ce droit est limité par la condition du «nombre suffisant», mais comprend également «lorsque le nombre le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics» (article 23(3) b) (encadré 3.6).
- En 1984, la Cour d'appel de l'Ontario estime inconstitutionnelles certaines dispositions de la *Loi (ontarienne) sur l'éducation* : en vertu de la *Loi constitutionnelle de 1982*, les Franco-Ontariens ont droit à une plus grande gestion que celle qui leur est reconnue dans la loi provinciale.
- En 1985, une loi permet aux écoles séparées d'offrir l'enseignement secondaire complet (jusqu'à la fin de la 13<sup>e</sup> année) et cette loi est jugée valide par la Cour suprême du Canada en 1987.
- En 1985, le gouvernement retire la clause du «nombre suffisant» : l'instruction en français est donc assurée à tous ceux qui en font la demande.
- En 1986, pour donner suite au jugement des tribunaux confirmant le droit des francophones à la gestion de leurs écoles, le gouvernement adopte la *Loi 75*. Dès qu'existe au sein d'un conseil scolaire un module de langue française regroupant un minimum de 500 étudiants, le conseil doit se doter d'une «section de langue française» comprenant au moins trois conseillers. Cette section exerce des pouvoirs exclusifs sur plusieurs sujets dont la création de nouvelles écoles de langue française, les programmes scolaires, l'embauche des enseignants et du personnel de la direction des écoles.
- Un conseil scolaire de langue française est créé à Toronto (1986) et à Ottawa-Carleton (1988).
- À l'automne 1990, le premier collège communautaire francophone (CAAT), *La Cité collégiale*, ouvre ses portes à Ottawa, avec l'appui financier du gouvernement fédéral.

L'année 1982 est déterminante parce que les droits à l'école française et à la gestion de ces écoles sont enchâssés dans la nouvelle constitution canadienne. Tel que mentionné plus haut, en invalidant certains articles de la *Loi 101* du Québec,

on octroyait en même temps des droits fondamentaux aux minorités françaises hors Québec, droits réclamés par ces dernières depuis plus d'un siècle. Mais ce droit à l'école française et à sa gestion par les francophones ne résout pas complètement le problème de l'homogénéité de la clientèle : la Charte donne à des parents qui ont été scolarisés en français mais qui ne parlent plus français le droit d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises et cela, même si ces enfants ne sont pas francophones. C'est le cas, semble-t-il, de plusieurs parents qui voient dans l'école française un moyen pour franciser fonctionnellement leurs enfants.

Au cours de la deuxième moitié des années 1980, les insatisfactions de la communauté franco-ontarienne en matière d'éducation s'expriment surtout face à la gestion des écoles françaises. Le gouvernement avait pris tellement de temps à agir en cette matière qu'il avait été officiellement réprimandé par le Commissaire aux langues officielles en 1979 :

*Parmi les mauvaises (nouvelles), resignalons comme nous l'avions fait l'an dernier, que les autorités ontariennes ne semblent pas disposées à autoriser la création d'un conseil scolaire francophone à Ottawa, en dépit des conclusions formulées en 1976 par une commission spéciale et du soutien de la totalité des commissions scolaires anglophones, des dirigeants des collectivités de langue anglaise et française et de la presse locale» (1979 : 35).*

Les jugements des tribunaux, au cours des années subséquentes, ont forcé le gouvernement à accorder plus de pouvoir de gestion aux francophones.

Mais, comme on l'a vu, la loi de 1982 n'a pas assuré pour autant et immédiatement l'accessibilité universelle des francophones à l'éducation en français et à la gestion de leurs établissements. L'article 23 reconnaît des droits scolaires aux minorités, mais laisse aux provinces la responsabilité de la mise en oeuvre de cette reconnaissance, en vertu de l'article 93 de la Constitution canadienne qui attribue aux provinces une compétence exclusive en éducation. L'application de l'article 23 est donc demeurée problématique pour les minorités francophones dans une majorité de provinces, comme le constatait le Conseil canadien de développement social (1988). Mais en Ontario, la minorité française qui jouit d'une influence politique réelle fait des gains (Braën, 1988) : le gouvernement donne assez rapidement suite aux jugements des tribunaux même si les solutions qu'il retient ne satisfont pas toujours la minorité. Comme l'a dit l'étude du CEFO, le jugement de la cour d'appel de 1984 a «transformé définitivement le paysage politique entourant l'éducation des Franco-Ontariens» en reconnaissant à ces derniers, en vertu de la *Charte des droits et libertés*, le droit à des services éducatifs de qualité égale à ceux de la majorité et le droit de fréquenter des écoles



*Le français, j'm'en sers. Les privilèges qui sont accordés au français en Ontario exigent que les francophones fassent usage du français en public. La campagne 1989-1990 de l'Office des affaires francophones vise à promouvoir l'utilisation du français.*

qui reflètent la culture de la communauté et leur appartiennent en fait (Churchill *et al.*, 1985 : 113).

De plus, il faut le relever, la décision de 1985 du gouvernement de permettre aux conseils séparés d'offrir l'enseignement secondaire complet affecte directement la communauté franco-ontarienne. Ce sont parfois des écoles entières qui changent de juridiction. Ces changements suscitent parfois des tensions et des divisions car la communauté est, au point de vue religieux, moins homogène que vingt ans plus tôt...

C'est enfin en 1986, par la *Loi 75* qui modifie la *Loi sur l'éducation*, que l'exercice direct de gestion de leurs écoles françaises est accordé aux francophones. C'est à partir de ce moment que la communauté peut se consacrer

principalement à la définition du contenu de cette école, à la construction d'un réseau scolaire francophone. Notons toutefois que ce nouveau pouvoir de gestion directe est estimé «incomplet et mitigé» par la communauté elle-même (Bureau, 1989 : 39).

Il faut de plus reconnaître que le gouvernement libéral de la province élu en 1985 accélérera la politique étapiste ontarienne en particulier par l'adoption de la *Loi de 1986 sur les services en français* (Loi 8), sans aller toutefois jusqu'à accorder une égalité complète à sa minorité française (encadré 3.7). Il est évident que, par la *Loi 8* et par d'autres mesures en matière de justice et de services sociaux, la langue française fait des progrès importants sur la place publique. Elle n'est plus seulement confinée à la famille et à quelques institutions communautaires : elle jouit d'un certain droit de cité dans l'appareil scolaire, puis dans la fonction publique. Plusieurs emplois sont créés qui exigent une connaissance approfondie du français : dans les ministères, dans l'appareil judiciaire, dans des agences désignées par la *Loi 8*. Toutefois, plusieurs de ces postes sont comblés par des Québécois, des Néo-Canadiens ou des anglophones bilingues : la communauté franco-ontarienne n'est pas encore en mesure de fournir en nombre suffisant le personnel pour les postes professionnels disponibles — et cela comprend les enseignants dont une partie doit être embauchée au Québec. Souvent des candidats franco-ontariens n'obtiennent pas ces emplois parce que leur scolarité est insuffisante ou leur maîtrise de la langue française inadéquate — ce qui illustre bien les problèmes persistants de l'école française (et de la langue française) en Ontario. La *Loi 8* elle-même est à l'image de la stratégie hésitante et contradictoire du gouvernement. Les Franco-Ontariens auront droit, à certaines conditions, au niveau local, à des services en français. Mais les municipalités sont exclues du champ d'application de la loi.

\*

Dans les faits, le droit à des institutions homogènes françaises et à la gestion par les francophones de ces institutions scolaires avait été longtemps exercé au niveau élémentaire. En 1969, le Comité d'enquête socioculturelle proposait en fait d'étendre ce modèle autogestionnaire à la sphère culturelle. Ce projet axé sur la prise en main des besoins et de la réalité propre des francophones par eux-mêmes sera approfondi dans les années subséquentes et deviendra la base de plusieurs revendications franco-ontariennes dans divers secteurs de leur vie collective, notamment la création de collèges français et d'une université française. Au total, pendant cette période qui se poursuit de nos jours, les Franco-Ontariens ont fait des gains importants.

La voie des institutions homogènes de langue et de culture françaises apparaît la plus pertinente, la plus prometteuse pour assurer adéquatement l'alphabétisation

des Canadiens-Français de l'Ontario, ainsi que l'ont clairement laissé entendre les études générales (Bordeleau *et al.*, 1980; Churchill *et al.*, 1985) et les études linguistiques (travaux de Heller, Mougéon, Canale, Cazabon, Frenette).

Finalement, en 1991, la communauté franco-ontarienne a, dans une assez large mesure, obtenu, en particulier au niveau secondaire, les écoles homogènes (et confessionnelles) qu'elle réclamait... en 1966. Elle jouit maintenant d'une quiétude plus grande et dispose de moyens plus considérables et plus adéquats pour mieux former ses ressources humaines et répondre, sans devoir nier sa langue et sa culture, aux besoins de la communauté. Elle semble maintenant bien engagée dans une voie communautaire exigeante d'autodétermination. Mais cette longue période a précisément été trop longue. Ce n'est véritablement qu'à partir des années 1980 que les Franco-Ontariens ont pu commencer à structurer et à consolider l'enseignement secondaire en français. Le retard par rapport aux écoles anglaises est important et la suite de cette réforme est à peine amorcée au niveau postsecondaire : on peut facilement imaginer *a posteriori* les effets que ce long temps de tergiversations et de changements chaotiques, a nécessairement eu sur la qualité de l'enseignement en français.

\* \* \*

### 3.2.2 Tableau-synthèse

Tout ce qui précède concernant le système d'éducation et ses effets peut être synthétisé et illustré par un tableau (figure 3. 1, p.262) dont voici l'explication.

1) Notre schéma représente le système d'éducation ontarien depuis sa naissance vers 1840 jusqu'à aujourd'hui. Le prolongement des lignes en pointillé, à l'extrême droite, représente l'avenir. Les deux grandes périodes y sont réparties de part et d'autre de la ligne verticale charnière 1968.

2) On voit que, de chaque côté de l'axe 1968, les trois stratégies (école anglaise, école mixte, école française) sont présentes. Mais pas de la même manière. Avant 1968, il s'agit plutôt de sous-stratégies sous la dominance d'une stratégie principale d'intégration au système anglais :

— l'école anglaise est principalement encouragée et développée à tous les niveaux et les Franco-Ontariens peuvent toujours la choisir;

— quelques situations d'écoles mixtes existent au primaire et au secondaire mais elles ne résultent pas encore, comme après 1968, d'une certaine idéalisation de la mixité. Toutefois, l'université bilingue d'Ottawa est créée en 1848 et une réelle conception mixte l'anime dès l'origine;

— l'école française est à toute fin pratique interdite entre 1912 et 1927. Avant et après cette période, elle n'est que tolérée, demeure un maillon du système scolaire anglais et doit jouer son rôle d'école bilingue qui est de donner aux jeunes



Franco-Ontariens une connaissance étendue de l'anglais avant qu'ils accèdent à l'école secondaire anglaise ou directement à la vie active. Pendant un temps, comme elle ne s'acquittait pas assez bien de son mandat, le Règlement XVII tenta de l'y forcer. Au cours de cette période, existe également, parallèlement au système public, donc hors système, un réseau d'écoles secondaires françaises privées. Ces institutions, dirigées par des congrégations religieuses, n'ont pas droit aux subventions parce qu'on y enseigne en français. Elles doivent s'autofinancer. Elles disparaissent toutes à la fin des années 1960 ou se transforment. Elles n'accueillaient qu'une élite plus fortunée. La masse de la clientèle devait fréquenter l'école secondaire publique anglaise.

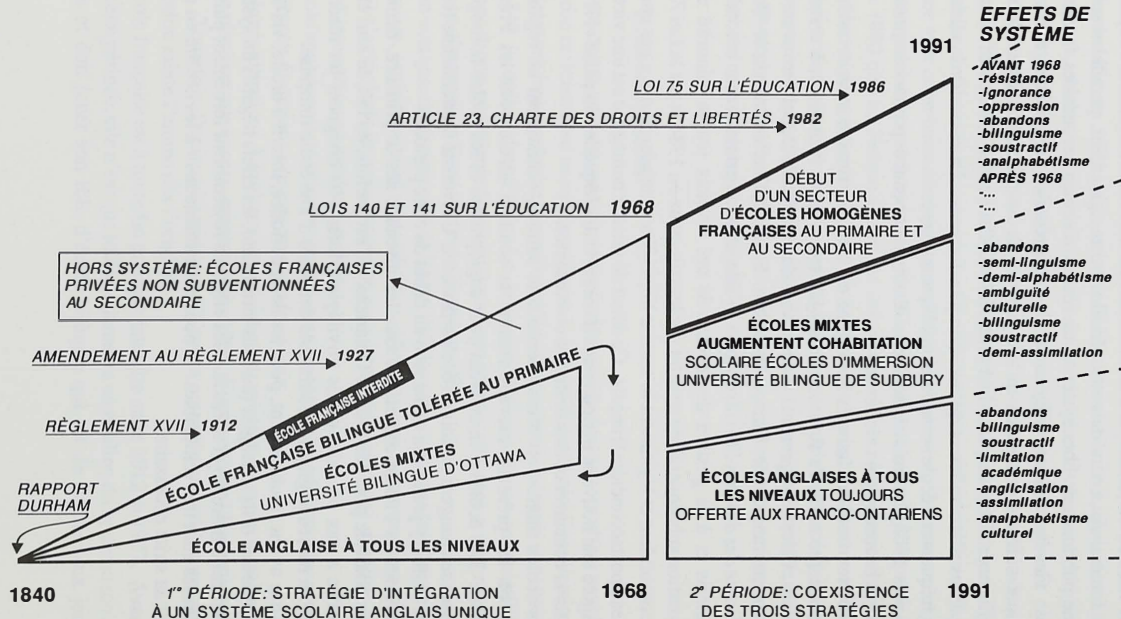
3) Après 1968, les trois stratégies se distinguent beaucoup plus nettement et coexistent beaucoup plus réellement.

— Un secteur scolaire français homogène est créé au primaire et au secondaire. L'État accepte enfin de financer les écoles secondaires françaises, à certaines conditions. Elles enseigneront l'anglais bien sûr, mais leur rôle doit être avant tout la formation française des Franco-Ontariens. En 1982, l'inclusion dans la *Charte canadienne des droits et libertés* du droit à l'éducation au primaire et au secondaire en français et à la gestion des écoles de ces niveaux par la minorité et la confirmation subséquente de ce droit par les tribunaux en 1984 et par la *Loi 75* en 1986 consolident et légitiment le secteur homogène français. Il n'y a pas encore de niveau postsecondaire français. Ce début de secteur homogène est une victoire et inaugure une nouvelle période mais il conserve les séquelles du passé et il doit affronter la concurrence des stratégies coexistantes.

— Les écoles mixtes, au niveau secondaire surtout, connaissent un regain de faveur, on les présente souvent comme la solution idéale pour les Franco-Ontariens. Les écoles d'immersion pour anglophones et les écoles homogènes françaises se changent parfois en écoles mixtes. L'Université Laurentienne (bilingue) de Sudbury prend son expansion au début de cette période.

— Le choix de l'école anglaise à tous les niveaux, dès le primaire, demeure toujours possible pour les Franco-Ontariens. C'est parfois, en fait, le seul choix qui s'offre à eux ou celui qu'ils privilégient lorsqu'ils craignent les réactions hostiles du milieu anglophone suite à la demande d'une école française.

4) Nous avons, globalement, pour les deux périodes, inscrit à droite, vis-à-vis de chacune des trois stratégies (ou sous-stratégies), les effets négatifs du système relativement à notre objet d'étude. Ces effets se ressemblent forcément puisque leurs causes sont très semblables. Il nous reste maintenant à les décrire en nous limitant au strict nécessaire.



Le système scolaire ontarien du point de vue minoritaire

### **3.2.3 Effets drastiques de l'école anglaise prépondérante**

Le système scolaire ontarien avant 1968, dans son effort soutenu pour faire prévaloir l'enseignement en anglais et dans sa guerre larvée ou déclarée à l'enseignement en français, a provoqué des effets de résistance et d'oppression qui se sont tous deux traduits, à court, à moyen ou à long terme, par des effets variés d'analphabétisme.

On pouvait au cours de cette longue période soit résister au système (de l'extérieur en organisant des écoles parallèles ou en refusant de s'éduquer, ou de l'intérieur par la contestation et la désobéissance à la loi), soit choisir de s'y intégrer, de s'y soumettre.

Dans ce dernier cas, on pouvait encore choisir, selon les régions, les attitudes, les opinions, la filière de l'école publique anglaise, c'est-à-dire des études en anglais dès le primaire pour les enfants et pour toute la durée de leurs études, à tous les niveaux, ou la filière de l'école française bilingue au primaire, chemin qui rejoignait le réseau anglais au secondaire. Il y avait donc pendant la première période trois choix principaux : résistance, acceptation de l'école bilingue telle que définie par la loi, choix de l'école publique anglaise. Les écoles mixtes ne constituaient pas encore une véritable alternative.

#### **3.2.3.1 La résistance**

La résistance à l'intégration scolaire ontarienne prend sans doute spontanément et très tôt une forme radicale mais individuelle, non encore collective, chez de nombreux Franco-Ontariens issus de l'ancienne culture, qui refusèrent carrément l'école anglaise bien sûr, mais aussi, parfois, l'école bilingue qui se faisait trop anglaise. Dans certaines régions de l'Ontario, le Sud-Ouest par exemple, les «écoles françaises» ressemblaient souvent de près aux écoles anglaises. «En réalité, rapportait à la fin de sa vie Philippe Chauvin, un Franco-Ontarien ayant vécu à Pointe-aux-Roches, les écoles de mon temps ne pouvaient être plus anglicisantes. On y enseignait la littérature française et un peu de grammaire française mais tout le reste était en anglais et l'atmosphère en plus» (Brodeur et Choquette, 1979 : 73).

Ces écoles furent critiquées bien avant le temps du Règlement XVII car il appert, si on en croit Jean Ethier-Blais, que les Franco-Ontariens, venus du Québec à l'origine, même s'ils étaient analphabètes et sans formation politique, «n'avaient qu'une idée en tête : s'intégrer en Ontario à condition qu'on leur permette d'envoyer leurs enfants à l'école française et leurs malades dans un hôpital catholique et français» (1989 : 82).

Il est permis de croire que beaucoup résistèrent obstinément et spontanément, mais sans faire encore trop de bruit, alors que d'autres s'accommodèrent plus facilement, quoique à contrecœur, de la situation.

La résistance s'est aussi amorcée au sein même des écoles bilingues là où le conseil scolaire, les parents et les instituteurs décidaient de faire à l'anglais la part congrue. Ce fut d'ailleurs l'extension de ces résistances locales qui entraîna l'adoption du Règlement XVII. Celui-ci voté, la résistance explosa littéralement. De nombreux Franco-Ontariens, qui acceptaient jusque-là sans trop se plaindre l'école bilingue anglicisante, se réveillèrent et se politisèrent. (M. Chauvin de Pointe-aux-Roches disait que ses parents n'avaient aucune idée des dangers de l'assimilation : s'ils n'avaient pas fait ça, ajoutait-il en parlant des anglophones et du Règlement XVII, il y a longtemps qu'on n'y serait plus.)

Dans plusieurs écoles bilingues, on organisa la désobéissance à la loi, on continua d'enseigner en français. Dans quelques localités, on créa de toutes pièces des écoles, en dehors du système. Le mouvement partait souvent de la base, des milieux populaires; des ouvriers, à Pembroke par exemple, en furent les initiateurs.

La forme sans doute la plus pure de résistance au cours de cette période est représentée par ces Franco-Ontariens qui préférèrent demeurer analphabètes plutôt que de se soumettre au système. Le tempérament individuel explique en partie cet irrédentisme farouche. Il nous reste de cette époque quelques témoignages indirects de descendants de ces résistants, dont certains ont recueilli, tel un héritage, cette tradition de résistance léguée, semble-t-il, de père en fils... ou en fille au sein de certaines familles. Ainsi, Henriette Lapointe, militante franco-ontarienne, dans une communication remarquée lors du Colloque *Alpha-Partage '88* (encadré 3.8), a parlé du «legs d'un analphabète», son père, analphabète fonctionnel mais visionnaire, autodidacte, capable d'une perception globale des choses, d'une analyse précise et logique, esprit libre, contestataire.

C'est lui qui a mis sa fille en garde contre l'assimilation, l'a convaincue de se secouer, d'étudier, de s'engager dans le combat pour le français. Il lui disait : «Tu es en train de devenir un "decoy". On croira que tu es une des nôtres et on se trompera». Trois mois avant sa mort, il lui reprochait son manque d'engagement : «Moi, j'en avais pas d'outils, j'en avais pas de moyens. J'ai tout fait pour que vous autres vous en ayez. Qu'est-ce que tu fais avec?» (p.129).

Ce témoignage nous montre la face positive de l'analphabétisme de résistance. Ce dernier sortait tout droit de la culture analphabète originelle et il était «porté» par des individus encore tout imprégnés d'indépendance d'esprit et de réflexes culturels instinctifs. L'animatrice dont nous rapportons le témoignage a bien saisi le caractère instinctif et vital, populaire aussi, de ces résistances primitives :

*Si les francophones hors Québec ont près de la moitié de leur population plus ou moins alphabétisée, c'est qu'ils et qu'elles résistent instinctivement, de façon viscérale à l'assimilation (...)*

*En fait, plus on s'éloigne des valeurs de la classe dirigeante, de la culture prédominante, plus on a des chances d'avoir des analphabètes. Au 20<sup>ième</sup> siècle, dans un pays industrialisé, l'analphabétisme est le prix payé pour refuser l'assimilation (1988 : 132).*

Cependant, cette Franco-Ontarienne a eu la chance d'appartenir à une tradition de résistance éclairée. Comme on l'a vu, son père l'enjoignait de résister, non pas d'une manière passive, en dénigrant l'instruction, mais en étudiant, en allant à l'université, en acquérant la maîtrise supérieure de sa culture. Mais il faut voir aussi la face négative de cette résistance collective, à savoir l'ignorance, l'obscurantisme et le sous-développement individuel qui en résultèrent pour beaucoup de personnes chez qui ce refus de l'école anglaise ne faisait que s'ajouter à l'ancienne méfiance paysanne face à l'instruction et au savoir de l'élite. À propos de cette résistance culturelle, Welch observe :

*Ainsi le fait de ne pas être alphabétisé n'était pas «un acte d'ignorance mais un «acte de résistance» (Giroux, 1987 : 15). Pour Giroux, des groupes opprimés comme les Franco-Ontariens ont refusé, consciemment ou inconsciemment, d'apprendre «les codes culturels spécifiques et les compétences» imposés par la communauté dominante. Finalement, les élites franco-ontariennes (laïques et cléricales) avaient leur propre conception de ce que représentait une école adéquate —et cette école provoquait une oppression analogue à l'oppression des élites anglophones et suscitait la même résistance (1988 : 315, notre traduction).*

Ce refus de quelques-uns d'apprendre les codes «savants» de leur propre culture a pu être renforcé dans les cas où ils auraient eu affaire à des membres des élites, laïcs ou religieux, qui auraient découragé la résistance et utilisé leurs compétences et leur prestige pour défendre l'intégration ou vanter l'assimilation. Alphabétisme, instruction et «trahison» auraient pu ainsi être associés dans l'esprit de ces gens, les amenant à tout rejeter en bloc.

Quoi qu'il en soit, en dépit des aspects positifs de la résistance ou des mobiles instinctifs des gens de ce temps, il ne faut pas se dissimuler le fait qu'elle a aussi créé un terrain favorable pour l'assimilation. L'esprit combatif ne se transmettant pas nécessairement d'une génération à l'autre, c'est plutôt le legs de l'ignorance qui fut souvent reçu par les enfants et les petits-enfants. A partir de là s'expliquent déjà, par toute une série d'effets se répercutant jusqu'à nos jours, une partie de

l'analphabétisme en Ontario français et une partie des pertes linguistiques et culturelles qu'on y a subies.

Plusieurs générations de Franco-Ontariens durent assumer les conséquences des bouleversements survenus en éducation à cause du Règlement XVII : la résistance était nécessaire, mais la riposte par quelques écoles libres, héroïques mais démunies, et la contestation interne ne pouvaient réparer tous les dégâts causés par la guerre scolaire et constituer une alternative satisfaisante pour l'éducation française de toute une collectivité. Cela provoqua un long retard historique qui handicapa lourdement les individus et ne put jamais être rattrapé dans une foule de cas.

### 3.2.3.2 La filière de l'école française bilingue

Pendant toute la période précédant 1968, la filière commençant par l'école primaire bilingue et menant au secondaire anglais (et au postsecondaire anglais aussi la plupart du temps) fonctionna malgré les manifestations de résistance aiguë dans certaines régions. On dut vivre avec un système qui permit, après avoir tenté de restreindre le français, de lui accorder un peu plus d'espace. Dans certaines écoles, on cherchait à donner l'espace maximum au français en demeurant tout juste en deçà de la loi, dans d'autres, qui furent peut-être la majorité, on préférait s'y conformer plus strictement. Voyons ce qu'il en résulta, en ce qui concerne la formation des jeunes Franco-Ontariens. Le rapport du CEFO, *Éducation et besoins des Franco-Ontariens* (diagnostic d'un système d'éducation), réalisé par Churchill, Frenette et Quazi (1985), a particulièrement étudié cette question des effets du système d'éducation; nous nous y référerons mais le lecteur devra s'y reporter pour une appréciation détaillée. Nous ne retiendrons que les constats majeurs.

#### AU NIVEAU PRIMAIRE

Welch (1990a : 28) nous donne une bonne idée de ce qu'étaient les écoles bilingues à l'élémentaire. Quoique, selon la loi de l'éducation, seulement le français devait être enseigné en cette langue, en réalité, selon les lieux, les convictions des parents ou des instituteurs et par suite aussi de la politique de plus grande tolérance après 1927, on trouvait plus de sujets enseignés en français :

*Avant la 5e ou 6e, le français prédominait comme langue d'enseignement et, à partir de 1944, c'était la seule langue utilisée en 1ère année. L'anglais enseigné un peu à partir de la 2e année devenait vraiment une langue d'instruction à partir de la 4e année, et ce surtout pour des sujets comme l'arithmétique, les sciences naturelles et sociales et l'anglais (Benoît 1945 : 164). En 7e année, les deux langues*

*avaient place égale mais, en 8e année, l'anglais l'emportait sur le français. Ce changement rapide était dû à la nécessité pour les étudiants francophones d'écrire leur «High School Entrance Exams» en anglais avant de pouvoir continuer à l'école secondaire.*

Le premier constat majeur que nous retenons en rapport avec notre sujet est celui-ci : une masse de jeunes Franco-Ontariens, la «vaste majorité» selon Welch, (1990a), abandonnaient les études dès la fin du primaire pour plusieurs motifs, mais pour bon nombre d'entre eux parce qu'ils étaient trop faibles pour entrer à l'école secondaire anglaise. De plus, dans le contexte de l'exode urbain de la deuxième moitié du siècle, les enfants francophones se retrouvaient souvent immergés dans un milieu anglophone et (mal) intégrés dans des écoles anglaises.

Tous ces jeunes s'engageaient dans la vie bien faiblement équipés tant en français qu'en anglais. À moins d'apprendre par eux-mêmes, ils ne pouvaient qu'aller rejoindre les rangs des analphabètes. Or, l'école bilingue est en partie responsable de ce résultat. Il y a d'autres facteurs à considérer car les abandons ont de multiples causes et frappèrent (et frappent encore) les étudiants anglophones (Sullivan, 1988). Mais ces derniers partaient dans la vie maîtrisant mieux l'usage de leur langue que les francophones.

C'est que la mission de l'école bilingue était ingrate, difficile. Les enfants devaient y apprendre deux langues en même temps et nous avons vu dans la problématique quels problèmes entraîne une éducation bilingue précoce surtout en milieu minoritaire. L'école bilingue devait affronter aussi des contradictions presque impossibles à résoudre. L'un de ses rôles était de préparer les élèves, tout en leur inculquant le français, à accéder aux études secondaires et supérieures en anglais. Si elle se faisait trop francisante, elle pouvait rendre le passage des plus difficiles. Si elle se faisait trop anglicisante, elle réprimait par le fait même l'apprentissage normal de la langue maternelle et, par voie de conséquence, c'est un bilinguisme soustractif qui pouvait en résulter pour les élèves, une connaissance de l'anglais insuffisante qui les empêchait de réussir l'examen d'entrée au secondaire. Ces élèves franco-ontariens étaient placés dans une situation d'inégalité par rapport aux élèves de langue anglaise qui, eux, n'étaient pas astreints à une éducation bilingue. Il est évident que les jeunes anglophones réussissaient mieux et qu'ils étaient naturellement mieux préparés pour la poursuite de leurs études.

On peut lire dans le Rapport du CEFO qu'un «dépouillement spécial du recensement de 1976, préparé à l'intention des autorités provinciales, permet de chiffrer approximativement à 30 pour cent la population d'adultes (15 ans et plus) de langue maternelle française dont la scolarité atteinte se situe à 8 ans ou moins. Dans beaucoup de localités, les personnes de ce groupe constituent de 40 à 50 pour cent de la population francophone» (p. 162). Et on ajoute :

*À peu près le tiers des Franco-Ontariens adultes n'ont pas étudié au delà de l'école élémentaire et sont susceptibles d'être considérés des analphabètes fonctionnels, un taux qui est le double de celui des non-francophones (p.164).*

C'est cette différence qu'il faut expliquer entre les taux d'abandon des anglophones et des francophones<sup>20</sup>. Entre autres facteurs, nous croyons qu'il faut en chercher l'explication dans la nature même du système scolaire qui prévalait en Ontario.

## AU NIVEAU SECONDAIRE

Les jeunes Franco-Ontariens qui n'abandonnaient pas les études après le primaire avaient trois choix au seuil du secondaire (Welch, 1990a : 30). Une minorité était envoyée dans les institutions privées qui n'étaient pas gratuites. Dans certains cas particuliers, ils pouvaient continuer en français pendant deux années supplémentaires (9e et 10e) rattachées à l'élémentaire. La grande majorité continuait directement après la 8e année dans les écoles secondaires de langue anglaise dont certaines offraient aux élèves franco-ontariens un cours de «Special French». L'attrait de l'école publique est aussi renforcé par la faiblesse de plusieurs écoles françaises privées; en outre, l'école publique offre plus d'options.

Le second constat majeur qui nous intéresse est l'abandon massif de ces jeunes Franco-Ontariens inscrits dans les écoles anglaises tout au long de leur secondaire. Encore ici, comment ne pas voir que le régime scolaire lui-même, sans être la seule cause, en est responsable? N'ayant pas l'habitude d'étudier en anglais, beaucoup se voyaient déclassés :

*Une enquête, dont les résultats eurent un très grand retentissement lorsqu'ils furent publiés par la presse, démontrait, dans le cadre d'une communauté bilingue, comment l'école secondaire acheminait les jeunes francophones vers les cours de formation professionnelle et, presque inéluctablement, à l'abandon scolaire après neuf ou dix ans de scolarisation (Carlton, 1967).*

*En 1955-56, alors que 72 pour cent de la population non francophone ayant commencé en 9e année deux ans auparavant (1963-64) s'inscrivaient en 11e année, seulement 30 pour cent des francophones s'y inscrivaient. Pour la 13e année deux ans plus tard en 1967-68, les non-francophones de cette même classe d'âge avaient déjà des taux de scolarisation comparables à ceux des années 1970 et d'aujourd'hui, soit 33 pour cent, mais il y avait seulement 6 pour cent des francophones inscrits (Tymm, 1979) (Churchill et al. : 118).*



Ces chiffres, ajoute-t-on dans le Rapport, se comparaient très favorablement avec ceux concernant les Noirs des ghettos de centre-ville aux États-Unis.

L'abandon massif commençait dès la neuvième année :

*Cette partie de la population, très jeune ou en la force de l'âge aujourd'hui encore, entrait dans la vie adulte munie d'une éducation formelle très limitée. D'après les critères normalement admis en discutant de l'éducation des adultes, ils n'avaient pas, ou avaient à peine, franchi le seuil considéré comme nécessaire pour écarter l'analphabétisme ultérieur (...). C'est ce que nous appelons les générations perdues. Aujourd'hui, ces personnes qui avaient 16 ans en 1968 n'ont que 33 ans et travailleront encore plus de trente ans avant de prendre leur retraite (id. : 119).*

Ces constats sont éloquents et il est presque superflu d'y ajouter. Ne cherchons pas ailleurs que dans ces abandons catastrophiques, dans ce phénomène des «générations perdues», l'explication des taux élevés d'analphabétisme en Ontario français. Alors que près du tiers des Franco-Ontariens n'ont pas étudié au-delà de l'élémentaire, «au moins 60 pour cent des Franco-Ontariens adultes âgés de 25 ans ou plus n'ont pas terminé d'études secondaires au-delà de la 10<sup>e</sup> année» (id. : 163, c'est nous qui soulignons).

Une grande partie de ces abandons sont bel et bien un effet du système d'éducation et le même Rapport l'exprime en ces termes : «Pour la majorité des personnes affectées, il faut se rappeler que l'abandon scolaire était provoqué par l'échec dans un système de langue anglaise qui mettait les francophones dans un état d'infériorité» (p. 164). Nous ne doutons pas que l'école secondaire anglaise fut une pépinière d'analphabètes fonctionnels et d'analphabètes culturels.

Toutefois, de telles conséquences ne s'expliquent pas seulement, comme le laisse à entendre le Rapport, par le fait d'un simple retard de 10 à 15 ans apporté à la démocratisation de l'éducation pour les francophones de l'Ontario (p. 162), ce qui, à nos yeux, minimise le problème et ses causes. Nous parlerions, nous, d'un retard d'une bonne centaine d'années. Ces effets d'abandon, de sous-scolarisation et ultérieurement d'analphabétisme résultent de réalités complexes reliées au fait minoritaire : l'obligation d'étudier en anglais et le retard de la démocratisation, oui, mais aussi l'oppression globale institutionnalisée, pourrait-on dire, inhérente au système social. Tout cela possède une épaisseur historique qu'il ne faut jamais oublier.

### 3.2.3.3 La filière de l'école anglaise

Depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, les parents franco-ontariens eurent toujours la possibilité d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise, dès la maternelle ou la 1<sup>ère</sup> année du primaire. La recherche n'a pu établir encore la proportion des francophones ayant suivi cette filière scolaire, mais il est certain qu'elle n'est pas négligeable. Cette possibilité continuellement offerte, en tous lieux ou presque, aux Franco-Ontariens, constituait la base permanente de la stratégie d'intégration scolaire au cours de la 1<sup>ère</sup> période, et elle n'est pas moins présente et effective au jourd'hui.

C'est que beaucoup de Franco-Ontariens, surtout là où ils sont en extrême minorité, craignent d'affronter le milieu anglophone en réclamant la mise sur pied d'écoles homogènes. Intimidés par les réactions hostiles, ils ont peur et finissent par ne plus désirer l'école française. Ils préfèrent les accommodements à tout prix et ils arrivent à souhaiter l'assimilation pour leurs enfants ou, à tout le moins, une forte intégration à la vie ontarienne par le biais d'études en anglais.

De telles attitudes suscitent de graves dissensions parmi les francophones de certaines localités autour de la question scolaire; et ces discordes ont pu servir de prétexte à l'attentisme du gouvernement. Dans ces localités, de telles divisions affectent la possibilité même de l'école française, comme le remarque le Rapport du CEFO (p. 260), car chaque parent qui possède le droit d'inscrire ses enfants à l'école française et ne l'exerce pas a une influence directe sur l'éducation des autres francophones : «plus le nombre d'enfants est grand (à l'école française), plus il est possible de leur offrir un enseignement varié et de qualité». Ces divisions sont, elles aussi, un effet du système.

Les parents qui choisissent l'école anglaise pensent faire le «bon choix», le choix réellement pratique en Ontario. Ils croient que l'école anglaise assurera l'avenir de leurs enfants, leur donnera de meilleures chances de réussite, de se trouver un emploi. Or, certaines enquêtes dont le Rapport du CEFO fait état, démontrent que cette vision est beaucoup trop optimiste et naïve. La réalité est davantage paradoxale :

- *Les élèves francophones inscrits dans les écoles anglaises réussissent en moyenne moins bien que ceux qui vont à l'école française homogène;*
- *ils ont des aspirations moindres que ces derniers en ce qui concerne la poursuite de leurs études au niveau postsecondaire;*
- *ils se considèrent plus faibles que leurs collègues anglophones, se comparent continuellement à eux, souffrent constamment de leur statut minoritaire et sont souvent affectés d'un problème de perception individuelle négative (p.263).*

Tout indique, concluent les auteurs du Rapport, que le fait de forcer les élèves francophones à fréquenter une école anglaise tourne à leur grand désavantage. Ce choix serait d'ailleurs le fait de parents provenant des couches sociales moins favorisées et ne disposant pas d'informations pertinentes quant aux effets de leurs options sur les apprentissages et l'avenir de leurs enfants.

Il y a toutes les chances pour que ces enfants scolarisés exclusivement en anglais ressortent de leurs études, anglicisés, à demi-assimilés. Cela ne les aidera pas autant que certains le pensent. Plusieurs d'entre eux ont pu dans le passé ou pourront encore dans l'avenir, quoique devenus alphabètes anglophones, se redécouvrir analphabètes dans leur propre langue et culture, car nous savons que l'assimilation réussit souvent mal, qu'elle n'est pas une opération sans douleur, contrairement à ce que les parents peuvent s'imaginer. La perte d'une langue et d'une culture passe par un processus d'aliénation culturelle — c'est-à-dire, où la culture d'une personne commence par lui devenir «autre» — pouvant coïncider avec une dépression psychologique, des retards intellectuels.

Certains s'en tireront parfaitement, mais pour d'autres, on pourra parler d'analphabétisme culturel. Ceux-là ne pourront jamais surmonter leur complexe d'infériorité, ils continueront à éprouver au plus profond d'eux-mêmes un malaise, une privation, un manque essentiel : celui de leur langue maternelle dont ils ont perdu l'usage mais dont ils n'ont pu oublier le goût.

Il est moins facile de quantifier ce type d'effets qualitatifs qui ne se mesurent pas comme les abandons scolaires. Ils ne résultent pas seulement de la scolarisation en anglais. Celle-ci cependant y a presque toujours contribué fortement.

### **3.2.4 Effets insidieux de l'«école mixte»**

L'école mixte diffère de l'école française bilingue d'avant 1968 en ceci que cette dernière n'accueillait, à l'élémentaire, que les jeunes Franco-Ontariens alors que l'école mixte met ensemble des élèves des deux langues en vue d'une éducation bilingue et biculturelle.

Pour qu'il y ait réellement école mixte, il faut ces deux composantes : présence d'élèves des deux groupes linguistiques et projet d'enseignement bilingue. (La présence d'élèves francophones même en grand nombre dans les écoles anglaises publiques ne fait pas de celles-ci pour autant des écoles mixtes si tout s'y déroule en anglais et si les élèves franco-ontariens y sont traités sur le même pied que les élèves de toutes origines ethniques qui fréquentent ces écoles.)

La formule de l'école mixte, dont le Rapport du CEFO a relevé 7 applications différentes (p. 252), a toujours exercé sur une partie des Franco-Ontariens un irrésistible attrait. C'est que cette notion de mixité linguistique et scolaire semble toujours revêtue, quand elle apparaît en quelque part pour la première fois, de

quelque magie. On prend d'emblée l'école mixte pour la solution idéale qui réalisera l'harmonie tant cherchée, comme si elle était intrinsèquement dotée de vertus merveilleuses. C'est pourquoi, de toutes les stratégies scolaires, elle est la plus insidieuse : on ne voit pas d'abord les épines qui se cachent derrière ce rêve, on se laisse séduire par les perspectives quelque peu mirifiques qui scintillent dans cette idée.

Dans plusieurs localités au cours des années 1970, les dispositions de la loi étaient telles que certains conseils scolaires, nous dit le Rapport du CEFO, «avaient une tendance inéluctable d'aboutir à créer des écoles mixtes» (p.256). Pourquoi? Les écoles mixtes se sont surtout multipliées à partir de 1968 précisément à cause de la disparition de l'ancienne école bilingue au primaire et la création d'écoles françaises au secondaire. L'avènement d'un secteur homogène français signifiait, non pas la condamnation de l'enseignement de l'anglais, mais la mise au rancart de l'éducation bilingue. Or, divers éléments de la population francophone, appuyés souvent par les anglophones, se rabattirent alors sur l'école mixte que les dispositions de la loi permettaient de créer et dont l'idée et la pratique cheminaient depuis longtemps en Ontario.

L'attrait de l'école mixte a souvent joué dans les deux sens : il y a des parents francophones qui la préféraient mais il y a aussi des parents non francophones qui la voulaient parce qu'elle leur semblait l'école d'immersion idéale pour leurs enfants; et c'est pourquoi ils s'opposèrent parfois vigoureusement à la création d'écoles homogènes françaises dans leur quartier ou localité.

## LE MYTHE

La préférence de certains parents franco-ontariens pour une école qui serait fréquentée par anglophones et francophones et où les cours seraient donnés en français et en anglais s'explique par une série d'idées apparaissant fondées, évidentes, et qu'ils ont tiré, sans trop le savoir, des thèmes quotidiennement charriés par l'idéologie du bilinguisme. Deux de ces thèmes dominent tous les autres, les englobent .

### — *La bonne entente*

Une partie des Franco-Ontariens, probablement ceux dont nous avons parlé à propos de l'identité minoritaire, confondent l'école mixte «avec un certain idéal, bien louable d'ailleurs : que de jeunes Canadiens des deux groupes linguistiques (fréquentent) les mêmes écoles, se côtoient librement, et le résultat serait, d'une part, la compréhension mutuelle et, d'autre part, la maîtrise par chaque groupe de la langue de l'autre ». Voilà, tel que défini dans le Rapport du CEFO, l'idéal de

ces parents. On voit que la vision symétrique, l'idée de l'échange égal entre les deux groupes, fait partie de la croyance.

Si on remonte dans le temps, on découvre que cette conception est partie du sommet de la pyramide académique et que l'exemple de sa mise en application est venu d'en haut.

En effet, c'est Mgr Guigues, fondateur de l'université «bilingue» d'Ottawa, qui l'a peut-être formulée le premier dans toute sa pureté. Les oblats français furent à l'origine de cette université. Ils se considéraient investis d'une mission d'évangélisation catholique du continent nord-américain où, comme chacun sait, l'anglais domine. Ils pensaient que les Irlandais, comme ceux-ci le pensaient d'eux-mêmes, étaient les instruments privilégiés et sans doute providentiels de cette évangélisation en langue anglaise et qu'ils pourraient s'associer à eux. C'est à cette fin qu'ils désiraient diriger une institution bilingue, qui fut au service de la population catholique de langue française et de langue anglaise, de même que le foyer de ce rayonnement en anglais du catholicisme. À ce premier but, Mgr Guigues en ajoutait un second que le *Courrier d'Ottawa*, en 1861, définissait ainsi :

*Une autre pensée non moins noble (...) préoccupa dès lors le vénérable évêque. Voyant son diocèse occupé par deux populations dont les idées sont différentes mais dont les intérêts principaux sont les mêmes, il se dit : «Il est de la plus haute importance d'unir ces deux peuples appelés à vivre sur le même sol et à combattre les mêmes intérêts. Rien de plus désirable que de faire disparaître l'antipathie et les préjugés qui existent généralement entre les différentes races et qui naissent la plupart du temps du défaut de connaissance qu'ont les races des unes des autres. Que faire pour obtenir ce résultat ?»*

*«Établir une maison d'éducateurs qui, offrant absolument les mêmes avantages aux deux populations, attirera nécessairement les enfants que la Providence appelle à jouer plus tard les rôles les plus importants dans cette partie du pays. Ces jeunes gens vivant et grandissant ensemble apprendront dès l'enfance à se connaître et à s'estimer (...)»*(Guindon, 1989 : 31).

Ottawa a raison d'être fière de cet établissement, concluait l'article, parce qu'il offre, outre le latin, le grec et les sciences,

*le même avantage pour l'étude de l'anglais et du français, qui sont enseignés sur un pied d'égalité et qui généralement sont parlés indifféremment par tous les élèves* (ibid.).

Ces lignes expriment parfaitement l'idéal de bonne entente nationale que l'école mixte porte, comme inscrite à son fronton. Dans un pays comme le Canada, dans un contexte minoritaire en plus, pareille vision n'a pas de quoi surprendre. Elle est monnaie courante. Mais il faut ajouter un autre élément qui entre toujours dans cette même vision.

— *La supériorité de l'éducation bilingue*

Le second grand thème postule que l'école mixte et bilingue est «meilleure», plus efficace, plus souhaitable en Ontario que l'école française; plus appropriée même, pensent certains parents, que l'école unilingue anglaise qui n'enseigne pas le bilinguisme auquel ils tiennent. L'école mixte semble ainsi occuper dans leur pensée la position du juste milieu entre deux extrêmes; soit entre une école «trop» française et une école «trop» anglaise. On se dit que les enfants pourront y apprendre bien mieux les deux langues et qu'ils auront plus de chances de réussir dans la vie que ceux qui ont reçu une éducation en langue française ou anglaise seulement.

Cette croyance est très forte chez bien des gens qui ont l'impression qu'avec l'école mixte, ils font d'une pierre plusieurs bons coups. Or, de telles attentes sont fortement entachées d'illusion.

## LA RÉALITÉ

Revenons brièvement à l'histoire de l'Université d'Ottawa, dont les déboires exemplaires illustrent bien ce qui se produit généralement dans les écoles mixtes assez récemment. On pourrait croire que là où la mixité pourrait réussir, c'est à l'université et que si elle ne réussissait pas à ce niveau, il y aurait peu à espérer des autres... Elle y échoua et c'est un oblat qui le reconnaissait dans un ouvrage récent (dont le titre parle de lui-même : *Coexistence difficile, la dualité linguistique à l'Université d'Ottawa*), où nous apprenons que la nouvelle institution fut à peu près continuellement le théâtre d'une lutte âpre entre anglophones et francophones.

C'est que les étudiants irlandais refusaient de jouer le jeu du bilinguisme et d'apprendre le français. En 1874, pour éviter de perdre sa clientèle anglophone, le beau programme dut être changé, les anglophones furent dispensés d'étudier le français, les classes mixtes furent supprimées le plus possible et la majorité des cours furent donnés en anglais. Seuls les francophones continuèrent à recevoir un enseignement bilingue (Guindon, 1989 : 59).

Et c'est de cette institution où on devait apprendre l'estime de l'autre, que devait sortir vers la fin du siècle, un jeune homme passionné que les Franco-

Ontariens allaient avoir l'occasion de bien connaître au temps du Règlement XVII. Il s'appelait Michael Fallon, futur évêque de London.

Comme dans l'exemple ci-dessus, les écoles mixtes apparues dans les années 1960 n'ont fonctionné généralement qu'à sens unique et d'une manière qui confinait l'enseignement en français à une part presque symbolique. Le Rapport du CEFO a fait largement état des grandes inégalités qui y existaient entre l'offre de cours en anglais et en français, les ressources matérielles et humaines accordées aux deux enseignements et ainsi de suite.

Par exemple, dans la plupart des écoles mixtes, l'offre de services en français était si pauvre que «les élèves francophones (étaient) systématiquement mis dans des situations où ils (n'avaient) d'autre choix véritable que de poursuivre la majeure partie de leurs études en anglais» (p. 283). Dans une école mixte typique, alors qu'il y avait nettement plus de francophones que d'anglophones, «il y avait presque deux fois plus de cours en anglais en 9e et 10e années, 5,4 fois plus en 11e et 12e, et 3,33 fois plus en 13e» (p.283).

Ce qui nous intéresse surtout dans notre étude, ce sont les effets de ces inégalités. Ils ne sont pas difficiles à deviner. Le Rapport les résume comme suit : «D'après tous les indices disponibles, les écoles secondaires mixtes à dominance anglaise (y compris les écoles où le nombre des deux groupes s'équilibre) sont des milieux qui encouragent l'anglicisation et découragent l'utilisation du français» (p.290). En plus, le Rapport a abondamment démontré que la supériorité présumée des écoles mixtes quant à l'apprentissage de l'anglais ne repose sur rien de fondé. D'une part, des enquêtes ont démontré que la scolarisation uniquement en français n'a nullement nui à la connaissance de l'anglais chez les groupes étudiés et ce, pour la bonne raison que les élèves l'avaient acquis indépendamment de l'école. Envoyer les enfants à l'école anglaise ou mixte pour qu'ils apprennent l'anglais apparaît donc un mauvais jugement des parents.

D'autre part, dans les écoles mixtes, les élèves francophones n'ont pas les mêmes chances que les véritables anglophones. Les jeunes francophones ne maîtrisent bien que l'anglais informel, c'est-à-dire la langue courante utilisée dans les corridors. Dans toutes les matières exigeantes enseignées en anglais, qui font intervenir des concepts plus difficiles, où il faut structurer des idées de façon logique, procéder à des analyses, et qui requièrent pour cela une certaine maîtrise du registre formel de l'anglais, ils sont désavantagés. Ils sont doublement déclassés en fait : ils ne maîtrisent pas suffisamment l'anglais pour bien réussir les cours plus arides, et, n'ayant pu acquérir un certain niveau intellectuel dans leur propre langue, ils ne peuvent accéder facilement à des études supérieures en français.

Nous retrouvons donc pour l'école mixte les mêmes conséquences que pour la scolarisation complètement en anglais : formation française insuffisante,

possibilités réduites d'études postsecondaires aussi bien en français qu'en anglais, perspectives d'emplois plus restreintes, anglicisation probable. Se trouvent encore ici réunies les conditions de bien des échecs personnels.

En réalité, l'école mixte, dans une situation de grande inégalité linguistique et culturelle, favorise surtout le bilinguisme soustractif qui est une entrave à la formation.

Et si l'élève abandonne ses études avant terme pour aller rejoindre le marché du travail, que lui restera-t-il donc de cette merveilleuse éducation bilingue? Il pourra régresser rapidement, passant de son bilinguisme soustractif au semi-linguisme et de celui-ci à une situation de demi-alphabétisme. Sans vouloir rendre l'école mixte, bilingue ou autre responsable de tous les maux, il faut bien voir ce à quoi les régimes scolaires mis en place ont mené trop de Franco-Ontariens.

### 3.2.5 Effets persistants au sein de l'école française homogène

Malheureusement, la nouvelle «ère» débutant en 1968 avec l'apparition d'un secteur français homogène ne marque pas la fin des problèmes scolaires pour les Franco-Ontariens. Il n'y a nulle part dans les réalités sociales de solution miraculeuse et instantanée. Les nouveaux régimes, même s'ils correspondent en principe aux réformes souhaitées, doivent subir encore longtemps les répercussions des gestes politiques du passé, les séquelles des régimes précédents. Aussi, y a-t-il toujours une période de transition où l'ancien et le nouveau se mêlent, les vieux problèmes persistant à côté des progrès naissants. Dans une telle période, tout l'avenir se joue car l'obtention de la réforme ne contient aucune garantie de réussite et n'exclut pas un nouveau recul si les problèmes récurrents ne sont pas réglés. Depuis 1968, mais en fait depuis une date souvent plus récente, l'école franco-ontarienne vit une telle transition. Nous ferons état tout d'abord de quelques constats assez troublants :

- Il ressort de vérifications toutes récentes (Frenette, 1990) que le problème des abandons au secondaire demeure important même s'il y a eu des améliorations. Pour la 13<sup>e</sup> année, le taux de déperdition reste encore de 26% supérieur à celui des anglophones. L'école française n'aurait donc pas réussi à aplanir la différence? Les études en anglais n'en étaient donc pas la seule explication?
- Des études comparatives récentes (Joly, 1990 : 103) tendent à démontrer que les jeunes Franco-Ontariens ont encore maintenant des performances inférieures en français à celles des enfants de certains pays africains qui «vivent une situation de bilinguisme, et parfois de bilinguisme autrement plus aigu que celui qui prévaut dans certaines régions de l'Ontario» (p.110). De jeunes Tunisiens et Camerounais dont le français est la langue seconde ou même la troisième langue réussissent à apprendre le français plus rapidement et mieux que les jeunes Franco-Ontariens



dont le français est la langue première. L'école française homogène ne réussirait donc pas à faire beaucoup mieux que l'école bilingue ou mixte?

• Dans une étude sur le français et l'anglais écrits des élèves franco-ontariens, à partir d'un échantillon d'élèves de 12e et 13e années sélectionnés dans des écoles ontariennes de langue française, on trouve le résultat suivant : «l'ensemble des élèves a commis proportionnellement plus d'erreurs ou autant d'erreurs dans les rédactions françaises que (dans) les rédactions anglaises. Ces résultats suggèrent que l'anglais est loin d'être une deuxième langue pour les élèves de notre échantillon et tend même à devenir la langue dominante dans le cas de certains aspects de la langue écrite» (Mougeon *et al.*, 1981 : X).

Une autre étude sur le rendement en lecture des élèves à l'élémentaire concluait que près du tiers des élèves étaient affligés de déficiences majeures en lecture et que le phénomène était de nature «cancérogène» puisque la proportion de faibles en lecture s'accroissait au fur et à mesure que les élèves gravissaient les échelons scolaires de la 6e à la 8e année. Ce rapport ajoutait : «Ce taux de «perte brute» d'un contingent aussi important d'élèves francophones a quelque chose d'effarant si on considère avec une conscience avertie l'état névralgique de la langue et de la culture française en Ontario...» (Brassard et Langevin, 1976 : 155).

À ces constats alarmants sur l'apprentissage du français écrit, il faut ajouter les résultats non moins inquiétants des évaluations qui ont été faites du degré de maîtrise du français oral des élèves franco-ontariens dans certaines écoles élémentaires et secondaires. Un premier rapport révèle à cet égard que dans certaines régions l'école française s'avère incapable de renverser les processus d'assimilation; elle les subit plutôt qu'elle ne les contrôle (Mougeon *et al.*, 1980 : 122). Un second rapport sur l'enseignement du français parlé souligne le ton quasi-universel de découragement et de défaitisme chez les enseignants et l'absence d'une pédagogie adaptée à l'enseignement de la communication en français dans un milieu minoritaire (Cazabon et Frenette, 1980).

Est-ce à dire que l'école homogène demeurerait presque impuissante à inculquer les rudiments même de l'alphabétisation en français : savoir parler, savoir lire, savoir écrire?

Ces trois séries de constats donnent à penser que la réforme n'a pas enrayer sensiblement les processus qui mèneront plus tard beaucoup de Franco-Ontariens à l'analphabétisme de minorité, à la sous-scolarisation, à l'anglicisation et à l'assimilation, car tant que le nombre des abandons demeure très élevé et que les rendements scolaires en langue orale, lecture et écriture restent aussi problématiques, les conditions objectives qui provoquent tous ces effets continuent d'agir.

Il est vrai que l'école homogène souffre de carences sérieuses. Mais nous ne sommes pas prêts à endosser les critiques radicales comme celles de la militante

franco-ontarienne que nous avons déjà citée, même si de tels jugements sans indulgence comportent quelque vérité :

*Malgré le fait que depuis vingt ans nous avons accès à des écoles secondaires françaises, on a toujours un taux d'analphabétisme très élevé, même chez les jeunes. Malgré le fait que l'on enseigne en français dans ces institutions, elles n'en demeurent pas moins une copie conforme des écoles anglaises, sous la direction du ministère d'Éducation anglais, où les programmes sont pensés en anglais, où les enseignant-e-s sont formé-e-s et diplômé-e-s par un ministère anglais, pour véhiculer les valeurs de «l'establishement». Combien d'écoles françaises offrent un cours d'Histoire des Franco-Ontarien-ne-s, par exemple? Si j'ai omis de parler de «nos écoles», ce n'est pas par hasard, il n'en existe pas encore qui nous soient propres (Lapointe, 1988 : 132).*

Il est exact que l'école française ne joue pas encore son rôle de façon optimale. Mais il importe avant tout de comprendre pourquoi et il ne faudrait pas oublier, ce faisant, d'être juste. Plusieurs carences de l'école française restreignent considérablement la portée de la réforme, mais il faudrait distinguer entre celles qui lui sont propres en Ontario et celles qu'elle partage avec les écoles du Québec ou de plusieurs autres pays. Le phénomène du décrochage et des «analphabètes scolarisés» existe ailleurs même s'il est plus important en Ontario français. D'autre part, il n'y a pas qu'en Ontario que les réformes tardent à produire tous leurs fruits ou apparaissent entachées de vices. Au Québec, 25 ans après le début de la grande réforme du système d'éducation, le bilan de l'opération est, sur certains points, plutôt sombre. L'enseignement du français y est en pleine crise là aussi.

Pour ce qui est de l'école franco-ontarienne, ses déficiences s'expliquent facilement et nous n'y voyons rien d'étonnant. L'étonnant eût été qu'elles n'existent pas.

• En premier lieu, il faut rappeler que les problèmes de culture auxquels l'école doit faire face de même que l'analphabétisme de minorité considéré comme «effet de système» dépendent en grande partie, comme le dit Mougeon, «de facteurs qui se situent en dehors de l'école et sur lesquels elle n'a pas ou peu d'influence» (Mougeon *et al.*, 1980 : 122). Le système d'éducation, l'école française, font partie du système social global dont nous avons parlé.

À cet égard, si on regarde l'ensemble des deux périodes, on découvre un étonnant renversement des choses. Les jeunes Franco-Ontariens, qui autrefois appartenaient encore à des communautés françaises consistantes où beaucoup d'activités extra-scolaires se vivaient en français, au sein de la famille et dans le

milieu communautaire, évoluent aujourd'hui dans un environnement anglais et deviennent bilingues en marge de l'école ou souvent avant même d'y entrer. Si bien que nombre de parents envoient maintenant leurs enfants à l'école française pour qu'ils y apprennent le français alors qu'auparavant les parents attendaient de l'école bilingue que leurs enfants y apprennent le français mais aussi l'anglais. Les Franco-Ontariens veulent toujours que leurs enfants soient bilingues mais cela ne veut plus dire la même chose.

L. Desjarlais (1983) a bien fait ressortir ce renversement de situation dans une «étude de cas» dont le but était d'explorer la compétence linguistique des élèves des écoles françaises élémentaires d'Ottawa-Vanier en relation avec le climat culturel et linguistique de leurs familles. L'enquête démontre la nette dominance de l'influence culturelle anglaise au sein de ces familles (télévision, musique, journaux, sports, voisins, etc.) :

*À la question de savoir pourquoi envoyer les enfants à une école française, deux réponses ressortaient de l'ensemble avec à peu près la même fréquence : a) assurer l'épanouissement de leur culture et de leur langue et b) pour qu'ils deviennent bilingues. L'analyse des nombreuses variantes de cette deuxième réponse semblait suggérer que si l'enfant n'apprenait pas le français à l'école française, il deviendrait unilingue anglais. Nombre de foyers considèrent l'école franco-ontarienne comme une condition essentielle au maintien du français comme langue de communication à la maison (p. 58).*

On comprend mieux quel est le défi de l'école française : elle doit suppléer à la raréfaction de la vie en français à l'extérieur de l'école! Il n'est pas étonnant qu'elle rencontre autant de difficultés. L'une d'entre elles est précisément le genre de bilinguisme que possèdent les enfants en arrivant à l'école.

J.-M. Joly, qui a conduit l'étude comparative mentionnée plus haut, estime qu'une partie au moins de l'explication à la faiblesse en français des jeunes franco-ontariens doit être cherchée dans «le fait que le bilinguisme franco-ontarien est trop souvent un bilinguisme soustractif, plutôt qu'additif». Il ajoute :

*Le bilinguisme soustractif, c'est celui qui s'accompagne de composantes psychologiques et sociologiques à connotation négative; pour dire les choses simplement, apprendre l'anglais nuira à ma maîtrise en français si j'en viens à le préférer, à le valoriser plus que le français parce que plus chic, plus apte à favoriser mon accession aux postes de pouvoir, de prestige, de richesse» (1990 : 112).*

Le fait d'avoir des écoles françaises n'empêche pas les élèves d'être habités par ce sentiment de dévalorisation, presque de honte, de vivre une espèce de contradiction intérieure qui les empêche d'aborder normalement l'étude de leur

propre langue avec un esprit libre et ouvert. Pour ce qui est des jeunes Tunisiens et Camerounais, il faut tout de même voir qu'ils ne sont pas complètement immergés, physiquement et psychologiquement, dans une autre culture et une autre langue comme le sont les enfants franco-ontariens perdus dans un continent anglophone qui est massivement dominé par la culture américaine. Il faut garder dans ces comparaisons le sens des proportions.

- Il y a un autre effet structurel. Le secteur français n'est pas complet, il est tronqué, il lui manque encore les niveaux collégial et universitaire qui pourraient le soutenir, l'alimenter, le structurer plus solidement. L'expérience a démontré que les institutions d'éducation bilingues postsecondaires réservaient en Ontario une place congrue à la réalité minoritaire française. Tous en conviennent maintenant, y compris au sein de ces institutions bilingues, alors que plane la «menace» de la création d'institutions unilingues françaises. Les étudiants francophones sont obligés d'aller dans les universités anglaises ou bilingues qui sont des foyers d'anglicisation. Avant 1969, il n'existait pas de programme de formation des maîtres pour le secondaire français. Encore maintenant, les futurs enseignants doivent fréquenter les universités bilingues où ils ne reçoivent pas la formation la plus adéquate. C'est que beaucoup d'institutions bilingues et beaucoup de professeurs francophones ne s'intéressent pas aux Franco-Ontariens comme peuple, à leurs problèmes et difficultés. Les cours manquent parfois de pertinence eu égard aux besoins réels de leurs étudiants franco-ontariens. De plus, il y aurait pénurie de professeurs d'université en formation des maîtres (Bordeleau, 1990). Or, il saute aux yeux que l'école française ne peut donner sa pleine mesure en Ontario si les enseignants n'ont pas été formés très spécialement pour faire face aux besoins scolaires d'une communauté minoritaire assiégée par une autre culture et aux problèmes pédagogiques concrets qui se posent en classe à cet égard. Le Rapport du CEFO (Churchill, Frenette, Quazi), de même que les études de Mougeon, Frenette, Cazabon, Heller, Béniak, etc. ont exploré plusieurs de ces questions pédagogiques : la présence des anglo-dominants dans les classes, la pédagogie du français parlé et écrit en contexte minoritaire, le rôle du français dans l'enseignement des autres disciplines, etc.. Il ne semble pas que les universités dispensent suffisamment cette formation concrète et pratique aux futurs maîtres. Cette déficience nous semble particulièrement grave.

- Enfin, il ne faut jamais perdre de vue que le nouveau secteur français continue à subir les effets négatifs du système d'éducation en ce sens qu'il est concurrent à l'école mixte et à l'école anglaise. La clientèle franco-ontarienne reste divisée et c'est là une cause d'affaiblissement. Dans pareille situation, l'école française, non seulement ne peut compter sur le nombre maximum de personnes, mais continue d'être un objet de méfiance et de dénigrement de la part des parents ayant fait un autre choix ou qui ont été forcés de l'accepter parce qu'il n'y avait pas

d'école mixte dans leur localité. Les enfants, sensibles à la francophobie ambiante du milieu ontarien et souvent élevés, au sein de leur famille, dans un climat peu favorable au français, peuvent la fréquenter sans conviction ou sans trop comprendre le choix de leurs parents. Leur degré de motivation pour l'étude du français et en français doit nécessairement en souffrir et leur rendement scolaire aussi. Évidemment, l'influence globale de la culture dominante ne s'arrête pas à la porte des écoles françaises. La dévalorisation, voire le mépris de l'école française en Ontario, la minent sûrement de l'intérieur, la paralysent jusqu'à un certain point. Craignant d'effrayer les élèves et leurs parents, on s'empêche d'y faire franchement la promotion de la langue et de la culture françaises. Pourtant, les élèves ont besoin de sécurité culturelle pour réussir, d'avoir confiance en leur culture.

Nous nous sommes demandé à ce sujet si l'école française n'est pas enfermée dans ce qu'on pourrait appeler un «cercle vicieux de système». Joly estime que l'élève franco-ontarien pourrait atteindre des niveaux de rendement en français substantiellement plus élevés si les enseignants et les administrateurs locaux haussaient leurs exigences (*id.* : 112). Il semble que dans maintes écoles les standards de rendement visés ou acceptés soient tout simplement trop bas. Est-ce parce que l'on craint, en étant trop exigeant, d'effrayer ou même de perdre la clientèle francophone au profit des autres types d'écoles? Mais si on ne l'est pas assez, n'est-ce pas la langue qui risque de se perdre et l'école française qui s'affaiblit encore plus?

Dans le même sens mais plus sévèrement que nous, Cazabon et Frenette (1980 : 131) se demandent, après avoir constaté le peu d'exigences des professeurs dans l'enseignement du français oral et l'absence de toute évaluation réelle de cette habileté, «si la politique de l'autruche ne serait pas responsable du taux croissant de l'assimilation, en ce sens que l'élève choisira la voie de la facilité, soit des études postsecondaires en langue anglaise, soit des disciplines moins exigeantes, consacrant ainsi pour le groupe minoritaire l'impossibilité de reproduire son élite.»

En demeurant à la remorque des élèves, en n'évaluant pas la langue orale, n'aggrave-t-on pas, continuaient les deux auteurs, la perception négative que l'élève se fait de lui-même et de sa langue? Ne compromet-on pas sa capacité d'exercer une profession en langue française? Combien d'élèves opteront plus tard pour une carrière en langue anglaise à cause de la piètre qualité de leur français oral? Cazabon et Frenette vont jusqu'à écrire que le professeur de français qui se montre aussi peu exigeant devient objectivement un agent d'assimilation : «Nous pouvons avancer sans peine que l'assimilation laisse ses traces à l'intérieur même du système scolaire parmi ceux dont la responsabilité est d'enseigner la langue maternelle» (*id.* : 149).

S'il en est ainsi, on voit que l'école française demeurerait vulnérable, à la merci des exigences minimales de sa clientèle volatile. C'est donc une erreur de croire que la réforme amorcée à partir de 1968 sort l'école française du système «anglais» et la met à l'abri de la stratégie scolaire dominante en Ontario.

\*

Notre hypothèse étant que l'analphabétisme des Franco-Ontariens est un effet de système, il serait logique de croire que l'école homogène française échappe à cet effet de par son caractère même. Mais il faut bien voir que son personnel (cadres et enseignants), sa clientèle (étudiants) subissent l'influence globale de la société ontarienne et de son histoire; aussi, les résultats obtenus par l'école et la formation des élèves ne peuvent être appréciés sans que l'on tienne également compte de facteurs externes qui influencent la qualité interne de l'école. B. Cazabon a judicieusement souligné l'imposture qui consiste «à parler de la qualité du français écrit des jeunes Franco-Ontariens» sans évoquer en même temps le statut social de la langue française dans l'institution où évolue le jeune Franco-Ontarien et dans la société ontarienne (1990 : 43-44). Mais, pour Cazabon, la considération des facteurs externes ne dispense pas de l'examen des déficiences internes. Il a bien décrit comment la performance somme toute moyenne de l'élève et de l'école semblait résulter d'une combinaison systémique de facteurs internes et externes<sup>21</sup> :

*L'étudiant médiocre est à l'image de son milieu : tempéré, retenu, borné, limité, modeste et raisonnable. Raisonnable comme l'est l'usage du français au Canada. Modéré comme les responsables de l'état du français dans nos institutions. L'étudiant médiocre est en bonne et honorable compagnie (Cazabon, 1988 : 54).*

L'examen lucide des difficultés de l'école homogène ne sous-entend aucunement que ce type d'école présente autant d'inconvénients que l'école mixte ou bilingue. L'école homogène française représente un progrès majeur par rapport aux autres formules qui ont été «expérimentées» en Ontario. D'ailleurs plusieurs initiatives pertinentes récentes — par exemple, les propositions de lutte contre les abandons scolaires (Quirouette, 1986, 1989) — ont été amorcées dans des contextes scolaires où l'école homogène est favorisée et où cette école s'inscrit dans un système de gestion francophone. D'autres initiatives réalisées par des instances comme le Centre de recherches en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, le ministère de l'Éducation (nous pensons par exemple au nouveau programme de français : MEO, 1987b) s'inscrivent nettement dans la stratégie de l'«école homogène française» et la confortent. Aussi souscrivons-nous sans réserve à la conclusion d'une étude de L. Desjarlais qui a

reconnu l'apport essentiel des «écoles françaises» tout en notant les défis nouveaux qui les confrontent :

*Il nous semble que la présente étude soit une indication du travail extraordinaire accompli par les écoles françaises en ce qui a trait au maintien et à l'épanouissement de la culture et de la langue française de sa clientèle estudiantine compte tenu que le milieu familial est noyé dans une ambiance anglicisante et est envahi par des éléments de culture d'inspiration anglo-américaine. À l'école, l'élève trouve une micro-société porteuse d'appuis et de valeurs culturels et linguistiques qui semblent être de moins en moins accessibles dans son milieu socio-géographique (Desjarlais, 1983 : 59).*

\* \* \*

---

#### **4. Bref portrait de l'analphabétisme de minorité : les «études de milieu»**

---

Nous avons depuis le début de ce chapitre envisagé l'analphabétisme de minorité en tant qu'effet global de processus socio-historiques généraux. Nous l'avons considéré dans ses causes internes et externes, lointaines et contemporaines, comme effet d'une culture originelle de type oral, effet du système économique, politique et culturel de la société dominante, effet du système d'éducation ontarien et de ses stratégies d'intégration.

Mais qu'en est-il des analphabètes eux-mêmes «sur le terrain», de l'analphabétisme culturel en tant que fait concret et palpable, existant réellement dans les diverses régions de l'Ontario? Au terme de ce long chapitre, jetons un regard de ce côté.

##### **4.1 UNE RÉALITÉ PARADOXALE**

---

À cet égard, ce que nous découvrons de prime abord est passablement paradoxal. Après avoir pris connaissance des «études de milieu» produites principalement en 1988 pour la plupart par quelque 17 groupes d'alphabetisation communautaire répartis sur tout le territoire ontarien, nous en arrivons au constat général suivant : dans chaque milieu, les enquêtes permettent de vérifier, en dépit des différences régionales, la réalité et l'ampleur locales de l'analphabétisme de minorité, mais les analphabètes eux-mêmes répondant de ce phénomène paraissent

être en nombre minime ou demeurent invisibles ou semblent même ne pas exister. Ils existent pourtant bel et bien, objectivement, mais ils s'évanouissent dans la perception subjective. Mais c'est là justement l'un des traits du phénomène.

### ***L'aspect objectif du phénomène***

Nous avons relevé dans «les études de milieu» deux constantes remarquables.

- Les données régionales et locales indiquent partout un écart important entre le taux de scolarité des anglophones et des francophones. Des Franco-Ontariens très nombreux et de tous âges n'ayant pas fréquenté l'école ou l'ayant quittée ou abandonnée à la fin du primaire ou avant la fin du secondaire, et qui sont donc analphabètes à divers degrés, vivent dans tous ces milieux. L'importance du problème de scolarisation se confirme localement.
- Tous les rapports posent le problème culturel. On fait état des taux d'assimilation locaux. Les sondages révèlent qu'il y a toujours une fraction de francophones qui ont été scolarisés en anglais ou dans les deux langues, et qu'un certain nombre de familles tendent à utiliser l'anglais au foyer ou l'anglais et le français. La question du bilinguisme et de ses conséquences est invariablement soulevée. On s'inquiète des effets de la pression culturelle anglophone sur la langue et la culture franco-ontariennes. L'importance du problème culturel éclate aussi partout.

On peut déduire de ces constats que l'analphabétisme de minorité existe potentiellement dans tous les milieux, avec une ampleur plus ou moins grande selon les régions. Les conditions qui le produisent étant vérifiées localement, il faut bien que les analphabètes culturels existent en quelque part. Or, ils semblent introuvables... ou presque.

### ***L'aspect subjectif du phénomène***

À lire les «études de milieu», on ne peut manquer d'être frappé par un autre fait : il existe toujours un contraste énorme 1) entre le nombre de personnes potentiellement analphabètes dans une région ou une localité et celui des personnes que le sondage et le recrutement parviennent à rejoindre et à identifier, 2) entre le nombre de ces dernières et celui des personnes qui acceptent de s'alphabetiser. Le chiffre des inscriptions est partout faible, ce qui pourrait donner à croire que finalement, le problème est imaginaire... La raison est tout autre. Elle tient au fait que la majorité des analphabètes ou bien ne se perçoivent pas comme tels ou bien n'attachent pas d'importance à leur situation parce qu'ils n'en éprouvent pas d'inconvénients ou bien ressentent de la honte et préfèrent demeurer invisibles. Examinons un peu ces diverses attitudes, telles qu'elles se dégagent des observations faites par les auteurs des rapports.



- Tout d'abord, il semble qu'une forme ancienne d'analphabétisme persiste toujours. Nous en avons parlé dans notre historique, il s'agit des Franco-Ontariens qui travaillent dans le secteur primaire et effectuent des tâches ne requérant pas beaucoup d'instruction : «Au travers de cette analyse du milieu, j'ai eu l'occasion de rencontrer des personnes qui m'ont avoué que leur travail et l'environnement culturel jouent un rôle très important dans le fait qu'ils n'utilisent que très rarement la lecture et l'écriture. Ceci est le drame des personnes qui travaillent dans les secteurs miniers ou forestiers car ceux-ci vivent en milieux isolés et minoritaires et il est facile d'y observer la persistance d'une culture presque exclusivement basée sur l'oral» (Boutin, 1988 : 65). Beaucoup de ces travailleurs retirent de leur emploi un revenu relativement élevé et leur faible scolarisation ne semble pas leur occasionner des difficultés sérieuses. Ils n'ont pas conscience de leur analphabétisme et des limites qu'il leur impose.

- D'autres personnes qui éprouvent des difficultés en lecture et écriture ne s'en font pas pour autant. Dans un rapport, on trouve les commentaires suivants venant d'analphabètes : «Je suis satisfait de mon sort», «Je n'ai jamais eu la tête pour apprendre à l'école. Je me suis intéressé à la ferme et aujourd'hui personne ne vit mieux que moi», «Je ne sors jamais, donc je n'ai pas besoin de savoir lire et écrire», «Je suis satisfait de ce que j'ai et le monde me comprend quand même» (Rochon *et al.*, 1989 : 10). Par ailleurs, bien des gens manifestent leur incrédulité quand on leur parle d'analphabétisme : «Ceux qui ne peuvent pas lire et écrire sont ou bien trop vieux ou trop paresseux», «Tout le monde est instruit aujourd'hui ou reçoit de l'aide de son conjoint», «C'est impossible de nos jours qu'il existe encore des personnes qui ne savent pas lire et écrire» (*ibid.*). Et la rédactrice de l'étude constate que la population en général n'a pas conscience de la réalité de l'analphabétisme : on n'y croit pas ou on n'y voit pas de mal.

- Il y a ceux et celles qui souffrent de leur analphabétisme et qui vivent ce problème comme une tare individuelle et en éprouvent un sentiment de culpabilité, et qui se cachent. Ces personnes ne participent pas aux activités socioculturelles, ne s'impliquent pas, ont tendance à vivre en marge de la société. Elles sont donc par définition difficilement repérables. Plusieurs d'entre elles ne savent pas d'ailleurs très bien ce qui leur arrive et quelle est la nature de leur «tare» : «si l'analphabétisme est un problème, ceux qui le vivent ne le perçoivent pas d'une façon très claire. Il faut beaucoup d'explications pour certains avant même qu'ils ne comprennent la portée de la question» (Rochon et Perron, 1988 : 19). Savoir lire et écrire est considéré comme tellement normal aujourd'hui que les analphabètes peuvent s'imaginer mille choses inavouables pour s'expliquer leur situation, n'ayant rien à voir avec la réalité. Ils tentent de dissimuler leur honte au plus profond d'eux-mêmes.

• Il y a aussi un autre genre d'inconscience à propos du bilinguisme, et c'est ici que l'analphabétisme de minorité débute surtout et en même temps commence à disparaître pour de bon dans la perception des gens. Le problème devient plus subtil, plus complexe. Alors que dans l'analphabétisme «classique», la réaction de gêne, de malaise, de honte signifie au moins qu'il y a un problème, dans l'analphabétisme plus typiquement culturel, on ne le voit même pas :

*La population francophone du comté de Glengarry a une grande facilité à s'exprimer en anglais. C'est pourquoi beaucoup de Québécois déménagent à Alexandria; ils veulent parfaire leur bilinguisme. Il n'est pas rare de voir ceux-ci envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises, aussitôt arrivés.*

*À moins d'être membres d'un organisme ou d'une association francophone, où ils peuvent s'exprimer en français, les gens du comté deviennent très vite assimilés à l'anglais, et ceci débute très tôt, à l'enfance. Environ un tiers de la population francophone du comté éprouve de la difficulté à lire et à écrire en français, mais par contre, ils se débrouillent très bien en anglais et ils ne se considèrent pas du tout comme analphabètes» (St-Amand, 1988 : 25).*

Il semble que beaucoup de personnes qui se perçoivent comme «bilingues» soient inconscientes du fait que peu à peu elles perdent la maîtrise de leur langue maternelle. Une autre «étude du milieu» portant sur la région de Bourget, Clarence Creek, Rockland, St-Pascal, Wendover, constate le même fait :

*Plusieurs personnes craignent la disparition d'un idéal qu'ils appellent bilinguisme, et pour ce faire assujettissent leur famille à un bain d'anglais. Pourtant, une telle méthode provoque souvent l'anglicisation des francophones et met en valeur une langue qui n'est pas leur langue maternelle.*

*On ne peut se considérer bilingue si on ne maîtrise pas d'abord sa langue maternelle. Or, un grand nombre de Franco-Ontariens écrivent et parlent si pauvrement le français qu'ils se disqualifient pour un nombre considérable d'emplois, surtout dans les secteurs professionnels (Rochon et Perron, 1988 : 11).*

On saisit bien dans ces observations l'un des processus de l'analphabétisme de minorité. L'illusion de se croire bilingue rend la personne aveugle au tort que sa propre langue subit. On croit toujours la posséder mais en réalité on en perd l'usage courant et on devient analphabète dans sa langue parce qu'on a commencé à en utiliser une autre. Ces analphabètes-là ne se connaissent pas.

• Une autre manifestation d'inconscience, au moins relative, réside peut-être dans les motifs mêmes des personnes qui décident de participer aux activités. Certes, elles ont compris l'importance de savoir lire et écrire, mais pourquoi avoir choisi de s'alphabétiser en français en Ontario? Cette question ne devrait-elle pas être la première à intervenir? On donne toutes les raisons sauf celle-là qui aurait quelque chose à voir avec une inquiétude au sujet de la culture. Les répondants désirent : «se perfectionner», «être autonome», «rendre sa vie plus facile», «pouvoir lire de beaux livres», «obtenir un diplôme de 12e année», «se sentir plus efficace dans son emploi». D'autres mentionnent les besoins utilitaires de la vie courante : pouvoir faire des chèques, lire le nom des rues, pouvoir faire les différences entre les médicaments, pouvoir obtenir un permis de conduire...

Fort bien, mais la plupart de ces motifs justifient-ils le fait de s'alphabétiser en français? Non ou pas toujours, car une large part de la vie pratique en Ontario se déroulant en anglais, c'est cette langue qu'il faudrait plutôt apprendre si on n'avait pas des raisons d'un autre ordre. D'ailleurs, dans plusieurs «études de milieu», les sondages révèlent que les analphabètes contactés demandent souvent des cours d'anglais, ce qui démontre que certains se la posent cette question première.

**Huronie :** *«Il y a une grande réticence par rapport à l'alphabétisation en français : seulement 7 des 27 candidats de l'alpha identifiés ont exprimé un intérêt pour le programme»* (Marchildon, 1988 : 51).

**Kirkland Lake :** *«... la majorité n'était pas intéressée à prendre ou à donner des cours en français»* (Rondeau, 1988 : 2).

**Matheson :** *«Paradoxalement, il existe un besoin immense actuel, en alphabétisation, dans cette localité... en anglais, de la part de Franco-Ontariens»* (Gauthier, 1988 : 16).

**Glengarry :** *«L'obstacle premier est la peur d'être identifié (...) Le deuxième obstacle est que certains analphabètes ressentent le besoin d'apprendre à lire et à écrire en anglais pour obtenir une promotion à leur travail»* (St-Amand, 1988 : 23).

Dans un autre rapport, l'animatrice écrit sur le même sujet : «Ajoutons que selon *Le Droit* du 26 septembre 1981, le quart des adultes inscrits au programme d'alphabétisation en langue anglaise offert par le collège Algonquin à Ottawa sont des francophones» (Rochon et Perron, 1988 : 34). (Sans doute manquait-il des services en français, mais cette explication est insuffisante...)

Le problème est donc des plus réels. Nous ne doutons pas par ailleurs qu'il y ait des personnes pour lesquelles l'alphabétisation en français constitue, outre un besoin utilitaire, un choix culturel conscient mais nous n'avons rencontré qu'une seule référence explicite allant dans ce sens. Dans un rapport sur la région de Windsor, le 4<sup>ième</sup> d'un groupe d'ateliers est ainsi décrit : «Les personnes savent assez bien lire, écrire et calculer mais se sentent menacées par l'assimilation et veulent réapproprier leur langue tout en améliorant leur vocabulaire et grammaire» (Ratté et Parent, 1988 : 56). Il n'est pas clair dans ce cas si le thème de l'atelier reflète un intérêt exprimé par des analphabètes plutôt que la démarche du groupe *Alphana* dont la philosophie vise à réveiller la fierté des francophones de Windsor (encadré 4.7 au chapitre IV). «Ces francophones, peut-on lire dans le document, arrivent même à se sentir coupables d'être francophones (...) Ils ne sont pas convaincus. Ils devraient retrouver leur fierté, être intransigeants face à leur culture, leur langue, être respectueux envers eux-mêmes et donner les valeurs réelles au fait français. Le Franco-Ontarien a, en ce moment, une double langue, une double culture, une double identité!» (*ibid.* : 45-46).

On peut penser que si la question identitaire est posée, souvent de manière dramatique, dans presque tous les rapports, c'est qu'elle constitue un obstacle au recrutement et à la motivation de la clientèle potentielle. La grande difficulté du recrutement est certainement reliée à cette inconscience culturelle et c'est à cette dernière qu'il faudrait sans doute s'attaquer pour susciter le déblocage des adhésions. Des intervenantes observent précisément à ce sujet qu'à tous les autres motifs il faudrait «ajouter toute la dimension de l'identité et de la fierté culturelle». Et elles ajoutent : «le rôle des intervenants francophones en alphabétisation sera, bien entendu, d'offrir des services en français mais aussi d'intervenir au niveau de la motivation à s'alphabétiser en français. La population pourra alors peut-être occuper une place de choix et participer pleinement à l'essor de la société ontarienne» (Rochon et Perron, 1988 : 34).

Dans Glengarry, le rapport recommande ni plus ni moins qu'une «campagne publicitaire soit mise sur pied pour valoriser la langue française» (St-Amand, 1988 : 33). Une action de ce type semble germer dans tous les milieux.

L'analphabetisme de minorité observé à la base ressemble à un iceberg : seule une partie en est visible, constituée par les analphabètes rejoints par les sondages ou recrutés. Cependant, cette portion de la clientèle révèle à elle seule toute la profondeur de la réalité cachée. Elle est un échantillon représentatif de la masse invisible, où apparaissent la complexité et la diversité du phénomène, toutes les variétés de l'analphabetisme culturel et toute la gamme des situations individuelles.

## 4.2 UNE RÉALITÉ COMPLEXE ET DIVERSIFIÉE

Les «études du milieu» nous permettent d'appréhender dans la réalité globale de l'analphabétisme de minorité des différenciations reliées à divers facteurs que la plupart des études examinent systématiquement :

- le niveau de scolarité,
- la région,
- la langue de la scolarisation,
- la langue utilisée au foyer,
- la langue utilisée au travail,
- la relation socio-économique,
- le type d'emploi ou d'occupation,
- le sexe,
- l'âge,
- le type de motivation,
- les niveaux de difficulté linguistique,
- la variété des situations linguistiques individuelles.

Chacun de ces facteurs permet de préciser le portrait. Par exemple, il est évident que les situations varient avec les régions : dans Prescott-Russell, le bilan de la francophonie demeure bon, on peut y vivre en français (même si on note qu'un pourcentage tout de même important de familles utilisent l'anglais à la maison) alors «qu'un francophone sur deux dans le comté de Simcoe perd sa langue» (Marchildon, 1988 : 9).

L'observation suivante donne à réfléchir : «Toronto est une ville immense, et dans cette ville, les francophones constituent 5% de la population. Pour la ville, c'est un chiffre insignifiant. Pour nous francophones, c'est une population plus grande en nombre que Sudbury, plus grande que Timmins, plus grande qu'Ottawa» (St-Cyr, 1988 : 3).

Certains rapports font ressortir la relation entre la langue parlée à la maison et l'infériorité socio-économique : «L'analphabétisme a eu ce côté de positif, il a retenu l'assimilation dans bien des cas, car parmi la population globale francophone de Cornwall selon Statistique Canada, seulement 21,3% déclarent en 1981 que le français était la langue la plus utilisée à la maison, versus 66% dans la communauté hautement analphabète ici représentée» (Moreau, 1988 : 21). Cette observation recoupe le constat de Cardinal *et al.* (1988 : 20) selon lequel les locuteurs de la classe ouvrière demeurent des bilingues à dominance française alors que les couches sociales plus scolarisées s'angliciseraient plus facilement,

ce qui illustre bien, encore une fois, le rôle que l'école a joué en Ontario. Plusieurs études soulignent le pourcentage plus élevé des femmes francophones analphabètes, mais ces constats sont infirmés par d'autres données indiquant que les femmes recevaient une meilleure formation de base que les hommes.

Tous les facteurs se combinant entre eux de cent manières, il en résulte une grande différenciation de la réalité empirique de l'analphabétisme de minorité. Cependant, on peut simplifier ce tableau. Nous avons exposé dans la problématique le schéma d'une typologie de l'analphabétisme de minorité dont nous avons retrouvé le principe dans l'une des études : «Lors de certaines de mes entrevues, j'ai constaté qu'avec l'état de minorité linguistique dans lequel se trouve la population francophone, un certain nombre de personnes peuvent être familières avec le français écrit, mais ignorent le code de l'anglais écrit au même titre que l'inverse, soit connaître l'anglais écrit, mais ignorer ou avoir perdu leur maîtrise du français écrit» (Boutin, 1988 : 65).

Il suffit de systématiser de telles observations pour dégager le portrait complet des relations possibles entre, d'une part, les niveaux de difficultés ou de maîtrise linguistique et, d'autre part, le degré de connaissance de chacune des deux langues. Nous proposons pour notre part une division de l'analphabétisme de minorité en trois types principaux. Parmi les analphabètes identifiés dans les «études de milieu», il y en a qui appartiennent à chacune de ces trois catégories.

## ANALPHABÈTES EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS

Appartiendraient à cette catégorie, entre autres, les personnes plus âgées dont quelques rapports ont parlé. Si on examine un tableau de S. Boutin sur l'âge des répondants, on constate que 49% d'entre eux, soit 312 sur 628, ont plus de 45 ans (45-54 = 17%, 55-64 = 14%, 65 et plus = 18%). L'âge est aussi en relation avec la scolarité : plus on est âgé, moins on est instruit. Dans la région de Windsor, on relève que la population francophone est assez âgée, les 65 ans et plus y étant les plus nombreux : il est donc probable que les analphabètes de cette région soient plus âgés. Et ils y demeurent plus instinctivement francophones, contrairement aux jeunes (Ratté et Parent, 1988 : 45-46).

On peut aussi trouver dans ce groupe des personnes du milieu rural qui perpétuent encore la tradition orale. On pourrait y ranger aussi les personnes dont l'analphabétisme résulte de handicaps ou de difficultés d'apprentissage scolaire. Un rapport au moins en parle : dans une école secondaire de la Huronie, on a dénombré plusieurs «cas d'étudiants qui sont analphabètes fonctionnels». «Ces chiffres (...) démontrent clairement qu'il y a des problèmes d'analphabétisme en français à l'intérieur du système scolaire même auxquels il faut s'attaquer» (Marchildon, 1988 : 25).

Dans ce premier groupe, il y a place pour des variantes individuelles en rapport avec le degré d'analphabétisme, le niveau de conscience ou d'instinct culturel, etc. Les analphabètes de ce premier groupe sont peut-être les plus nombreux car ils sont les analphabètes francophones les plus «réguliers», ceux que l'on cherche surtout. Ils occupent sans doute la plus grande place dans la partie visible de l'iceberg dont nous avons parlé.

## DEMI-ALPHABÈTES DANS LES DEUX LANGUES

Nous avons affaire ici à tous ces «bilingues» dont les études ont abondamment parlé. La réalité ici n'est pas statique : comme nous le disions plus haut, l'analphabétisme dans la langue française survient à un moment d'une évolution où le français est peu à peu négligé au profit de l'anglais. Le français s'appauvrit ou dans de nombreux cas devient du franglais, la personne ne disposant plus que d'une langue parlée ou écrite inutilisable socialement. Le témoignage public d'une analphabète au Colloque *Alpha-Partage* en 1988 illustre très bien cette situation : «J'ai beaucoup de misère à communiquer car je suis toute mélangée entre les deux langues.» Ce «mélange» frappe jusqu'aux élèves de 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> année dont plusieurs sont bien des demi-analphabètes si on en juge par les rédactions françaises et anglaises analysées par Mougeon *et al.* (1981). On trouvera dans l'encadré 3.9 des illustrations de ce mélange linguistique français-anglais, tirées d'interviews avec de jeunes analphabètes scolarisés.

Ces demi-analphabètes, nombreux, sont bien plus difficiles à sensibiliser car très souvent ils ont l'illusion de «connaître les deux langues» et ne voient pas le processus linguistique et culturel dans lequel ils sont engagés. Henriette Lapointe a très bien décrit cette illusion : «Plutôt que de s'avouer analphabète, on se dit bilingue. En réalité, on parle trop souvent un français abâtardi, on baragouine l'anglais, on peut lire et écrire difficilement l'une ou l'autre langue» (encadré 3.8). Cette courte description constitue une bonne définition de l'analphabétisme culturel de type 2.

## ALPHABÈTES EN LANGUE ANGLAISE, ANALPHABÈTES EN LANGUE FRANÇAISE

Ainsi que S. Boutin l'a constaté dans son «étude de milieu» (Geraldton, Longlac, Nakina), les cas de Franco-Ontariens plus ou moins alphabétisés en anglais mais qui ignorent ou ont perdu leur maîtrise du français écrit, existent. Ils sont en très petit nombre dans les activités d'alphabétisation parce qu'en général on les élimine et qu'on ne les cherche pas. Les intervenants chargés des enquêtes contactent très souvent des familles à cause de leur nom français mais se rendent compte qu'il s'agit d'anglophones et on «passe alors à une autre maison», ainsi

FIGURE 3.2

## Grille d'évaluation des connaissances de l'anglais et du français

		Maîtrise 0-1	Maîtrise 2-3	Maîtrise 4-5	Maîtrise 6-7
<b>Français</b>	Comprendre				
	Parler				
	Lire				
	Écrire				
<b>Anglais</b>	Comprendre				
	Parler				
	Lire				
	Écrire				

*Maîtrise 0-1 = analphabétisme complet ou non-compétence*

*maîtrise 2-3 = difficultés majeures (analphabétisme fonctionnel)*

*maîtrise 4-5 = difficultés moyennes (analphabétisme fonctionnel)*

*maîtrise 6-7 = compétence relative satisfaisante.*

Un tel tableau pourrait servir à établir la fiche d'une personne, d'un groupe, d'une région et à effectuer les distinctions pertinentes en vue de l'alphabétisation.

qu'on le dit dans un rapport. On ne devrait pas les éliminer en principe car la langue parlée n'est pas le seul critère de l'ethnicité. Cazabon et Frenette (1980 : 106) rapportent que lorsqu'on leur pose la question : «Êtes-vous français ou anglais?», des élèves répondent : «Well you know, I'm French!». Et les auteurs observent que pour ces élèves, être francophone n'est pas lié à la langue mais à l'ethnie. Nous avons affirmé dans la problématique que nombre de personnes ressentent toujours un sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne même si elles ont perdu l'usage de leur langue maternelle. Un tel fait peut être vérifié dans certains groupes d'alphabétisation où quelques-uns de ces ex-francophones se sont inscrits. Nous en avons rencontré nous-mêmes. L'un d'eux nous disait à propos du français : «I understand it but I don't speak it.» Dans l'un des rapports, un animateur écrit : «Au cours des recherches de personnes



potentielles à aider, rencontre avec un jeune couple, dont le mari travaille dans l'industrie minière. Celui-ci s'exprime surtout en anglais, quoique Franco-Ontarien. Il ressent un besoin quasi vital d'apprendre à lire et à écrire même s'il a déjà fréquenté l'école jusqu'en 9<sup>e</sup> année, mais au secteur public» (Gauthier, 1988 : 17). S. Boutin observe au bas d'un tableau sur les langues parlées dans les villes du district de Thunder Bay : «Dans ces localités, il existe aussi une population «francophile» et «francogène» qui mérite d'être soulignée.» Qu'est-ce qu'un «francogène»? Elle répond : «Personne d'origine francophone désireuse de retrouver certains éléments de sa culture» (p.55).

Churchill *et al.* (1985, Annexe) définissent le terme *francogène* ainsi : «Néologisme employé dans certains documents pour parler de tous ceux dont la lignée paternelle (parfois maternelle) remonte à une personne d'origine française». Nous avons trouvé le mot dans un document résumant les résultats d'une enquête CROP sur les francophones et l'usage de leur langue maternelle. Cette étude divisait les francophones en 4 types, les francophones de type 1, ou francogènes, correspondant en partie au type 3 de notre typologie. Nous citons ce résumé :

*Par définition, les francogènes ne sont pas de langue maternelle française. Ils constituent 17% de l'échantillon total; 94% d'entre eux sont de langue maternelle anglaise et 6% de langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Un francogène sur vingt (5%) dit qu'il parle plus souvent le français que l'anglais à la maison, alors que 94% ont l'anglais comme langue d'usage à la maison. Environ neuf francogènes sur dix (89%) ont répondu au questionnaire en anglais et environ un sur dix (11%) a répondu en français. C'est donc dire que ces derniers ont appris le français au cours de leur vie (Corbeil et Delude, 1982 : 34).*

Au sujet de ces «francogènes» en Ontario, une investigation plus poussée pourrait nous réserver des surprises. Les intervenants en alphabétisation devraient effectuer des recherches de ce côté.

\*

La figure 3.2 présente les relations possibles entre les niveaux de difficultés ou de maîtrise linguistique et les degrés de connaissance des deux langues. Le recoupement de ces deux axes nous donne l'ensemble des cas contenus dans les trois types d'analphabétisme de minorité.

\* \* \*



### 4.3 LE TAUX D'ANALPHABÉTISME ET LE PROBLÈME DES STATISTIQUES

Ce bref portrait de l'analphabétisme culturel en Ontario français devrait idéalement être appuyé par des données statistiques relativement précises. Quelques données quantitatives en relation avec l'analphabétisme ont déjà été apportées dans la partie précédente et dans le chapitre II. Mais elles sont insuffisantes. Plusieurs intervenants francophones en Ontario continuent d'avancer que le taux d'analphabétisme des Franco-Ontariens s'élève à 40%; ce pourcentage refait régulièrement surface tel un leitmotiv. Les intervenants eux-mêmes reconnaissent néanmoins que les bases de cette évaluation sont incertaines. Une prise de position du coordonnateur du Regroupement des groupes francophones d'alphabetisation populaire de l'Ontario est révélatrice de la diversité des évaluations sur le nombre des analphabètes :

*Selon les statistiques officielles, 30% des Franco-Ontariens sont analphabètes purs et fonctionnels. Mais les gens qui travaillent sur le terrain vous diront que ces statistiques sous-estiment l'ampleur du problème chez-nous.*

*La plupart s'entendent pour dire que les taux d'analphabétisme chez les Franco-Ontariens frisent les 40%. D'autres vont jusqu'à dire qu'il y a 50% de la population franco-ontarienne qui est analphabète. Quel que soit le chiffre retenu, il n'en demeure pas moins que la situation est grave en Ontario français.*

*Même en cherchant à minimiser l'analphabétisme des Franco-Ontariens, nous sommes forcés d'admettre que nos taux sont deux fois supérieurs à ceux de la population anglophone de la province (Levesque, 1989).*

Le problème est manifeste. Déjà, les participants au Colloque *Alpha-Partage '88* avaient demandé que le Ministère ayant la responsabilité de l'alphabetisation «entreprene une étude en vue de connaître le taux d'analphabètes (...) en Ontario français». Cette étude devait, en s'appuyant sur les études du milieu, «chercher à découvrir les causes et l'ampleur de l'analphabétisme» (Wagner, 1988b : 253). La connaissance empirique et qualitative du problème a progressé depuis 1988, mais les données générales comme celles réclamées cette année-là font toujours défaut.

Pour évaluer le phénomène de l'analphabétisme tel que défini dans cet ouvrage, et pour ce qui est de la population adulte, il existe trois sources de données quantitatives «objectives» : les données sur la scolarité, les données sur les compétences en lecture, en écriture et en calcul et les données sur l'assimilation.

En ce qui a trait à la situation des Franco-Ontariens, seules deux de ces sources sont présentement accessibles : les données sur la scolarité et les données sur l'assimilation. À ce sujet, rappelons les deux grands constats tirés du recensement de 1986 pour l'Ontario français; ils constituent un indice valable de l'ampleur du problème :

- 21,6% des francophones n'ont qu'une scolarité de niveau primaire (complète ou partielle) alors que ce taux s'élève à 9,9% chez les anglophones;
- le taux d'assimilation des francophones est de 33,4%.

Pour les Franco-Ontariens, l'analphabétisme est une réalité plutôt familière. En témoignent les résultats d'un sondage réalisé par le gouvernement ontarien, en juin 1987. Selon ce sondage, 37% des répondants d'origine française croyaient que l'alphabetisation était un «problème sérieux en Ontario» (comparativement à 30% chez ceux d'origine britannique). Dans le même sondage, 44% des répondants d'origine française (contre 34% des répondants d'origine britannique) disaient connaître quelqu'un ayant des difficultés à lire et à écrire dans la vie quotidienne (*Environnics Research Group*, 1987).

\*

### ***La scolarité***

La scolarité, on le sait, n'est qu'un indicateur indirect du degré de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. Cette capacité ou incapacité relative est au centre des notions d'analphabétisme et d'alphabetisme. C'est principalement à l'école que s'acquièrent ces habiletés. La scolarité de la population de langue maternelle française demeure faible. S'il est vrai que les jeunes réalisent en matière de scolarisation un certain rattrapage, le phénomène des abandons est encore important. Et, comme nous le notions, même si un certain progrès s'est opéré chez les jeunes, les générations plus âgées sont toujours bien vivantes et accusent toujours le même retard.

Par ailleurs, c'est peut-être une erreur de considérer la scolarité seulement comme un indicateur indirect de l'analphabétisme. En effet, le degré de scolarité semble être devenu une composante de ce phénomène. Si la notion d'alphabetisme correspond à certaines «compétences» essentielles permettant de participer à la vie sociale, l'atteinte d'un certain seuil de scolarité, surtout en pays industrialisé, ne devrait-il pas être une nécessité au même titre que l'atteinte de certains seuils en lecture, en écriture et en calcul? Incidemment, s'il est vrai que les niveaux d'alphabetisme se sont élevés dans les sociétés industrialisées, il est exact également que les niveaux de scolarité ont connu une hausse. Cette double progression n'est pas nouvelle. Dans la première moitié du siècle, par exemple, le fait d'avoir terminé le cours primaire était considéré comme équivalant à la

possession d'un niveau certain de compétence. Spécifiquement pour les francophones d'Ontario, l'étude de l'ACFO a confirmé que le fait d'avoir moins d'une 9e année d'études constitue un obstacle important pour l'obtention d'un emploi (1985 : 31). Et maintenant, le diplôme d'études secondaires est devenu une condition minimale en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Le retard qu'accusent encore les jeunes Franco-Ontariens au niveau du cours secondaire a déjà été souligné et le tableau 3.3. en fait foi.

Notons que les deux enquêtes canadiennes mesurant plus directement l'alphabétisme — et dont nous parlerons plus bas — ont confirmé la corrélation étroite existant entre les données sur la scolarité et les niveaux d'alphabétisme et d'alphabétisme. L'enquête de Statistique Canada, en particulier, a mis en lumière, pour ce qui est de la lecture, l'existence d'un «lien très étroit entre l'achèvement des études secondaires et les capacités de lecture utilisées quotidiennement». La faible scolarité des Franco-Ontariens constitue donc un indicateur indirect, mais valide, de l'importance de leur problème d'alphabétisme. Tant dans le cas du primaire que du secondaire, la communauté franco-ontarienne est en retard par rapport au groupe anglophone.

Enfin, un examen comparatif des données des recensements antérieurs (1981, 1976, 1971) atteste qu'il y a eu une élévation progressive de la scolarité des Franco-Ontariens, mais cette progression a été lente et les jeunes générations continuent d'accuser un retard par rapport aux anglophones. Ainsi, en 1986, 21% des francophones ont une scolarité de niveau primaire, 15% d'entre eux se sont rendus à la 9e ou à la 10e année et seulement 10% ont atteint la 11e, la 12e ou la 13e année (tableau 3.6). Par ailleurs, ce même tableau nous révèle que la scolarité des francophones est généralement inférieure à celle des allophones (langue

TABLEAU 3.3

**Taux de scolarité comparés des populations de 15 ans et plus de langues maternelles\* française et anglaise par rapport à la population totale. Ontario. 1986.**

Plus haute scolarité atteinte	Population de langue maternelle française	Population de langue maternelle anglaise	Population totale
Études primaires	21.6%	9.9%	14.6%
Études secondaires	25.7%	31.0%	28.5%
Études postsecondaires	52.7%	59.2%	56.9%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Compilation : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989 / MAC 1989)

maternelle autre que le français ou l'anglais); mais ces allophones performant mieux que les francophones au niveau universitaire et le pourcentage de personnes nées à l'extérieur du pays — où l'accès à l'éducation est souvent plus limité — est considérable dans cette catégorie.

### **La compétence**

Depuis quelques années, on reconnaît les limites de l'évaluation de l'analphabetisme et de l'alphabétisme sur la seule base des données sur la scolarité (Neice, 1990). En effet, nombre de personnes, classées comme analphabètes à cause de leur niveau de scolarité, ont pu devenir alphabètes au cours de leur vie ou améliorer leur compétence initiale. On tente donc d'apprécier la compétence en lecture, en écriture et en calcul par des tests visant à mesurer ces habiletés. Les États-Unis ont innové à ce sujet en menant une enquête nationale auprès de la population adulte (Kirsh et Jungeblut, 1986). Au Canada, la chaîne de journaux Southam News (1987) s'était inspirée de l'expérience américaine pour conduire une enquête analogue. En octobre 1989, Statistique Canada et le Secrétariat d'État du Canada menaient à leur tour une enquête s'inspirant de la même problématique et visant également à «évaluer directement les capacités fonctionnelles de lecture, d'écriture et de calcul des Canadiens d'âge adulte» (Statistique Canada, 1990). Quelques résultats sommaires de cette évaluation ont été rendus publics.

Pour ce qui est de la chaîne Southam, à notre connaissance, aucune donnée n'a été publiée sur la performance des francophones d'Ontario. On peut toutefois avancer l'hypothèse que les chiffres pour l'ensemble des francophones du Canada (y compris le Québec) reflètent la réalité ontarienne :

- 29% des francophones sont analphabètes comparativement à 23% pour les anglophones (ce qui constitue un écart significatif);
- Dans l'ensemble, la capacité des francophones du Canada a été évaluée à 88% de celle des anglophones (à 78% pour ce qui est du calcul).

Pour ce qui est de l'enquête menée par Statistique Canada et appuyée par le Secrétariat d'État, les seules données présentement disponibles sont encore préliminaires, mais ici encore, on peut aussi croire que les pourcentages pour l'ensemble des francophones du Canada s'appliquent grosso modo à ceux de l'Ontario. Toutefois, cette enquête éliminait plusieurs catégories de personnes dont celles âgées de plus de 69 ans, ce qui affecte sûrement à la baisse les données sur l'analphabetisme des francophones. L'enquête de Statistique Canada a regroupé les répondants, selon leur performance, en différents niveaux d'aptitude. On pourra lire, au bas du tableau 3.4, la définition de chacun des niveaux en lecture. Selon cette définition, les répondants des niveaux 1 et 2 sont considérés comme «n'ayant pas les capacités requises pour satisfaire aux exigences quotidiennes de

la lecture» et ils peuvent donc être considérés comme analphabètes. Selon ces chiffres préliminaires, la proportion de francophones (nés au Canada) éprouvant des difficultés en lecture par exemple (niveaux 1 et 2), serait presque le double de celle des anglophones : 17% des francophones ayant répondu en français contre 9% des répondants anglophones (tableau 3.4). D'autres statistiques pour l'ensemble du Canada sont également troublantes. Encore inédites au moment où nous écrivons ces lignes, elles révèlent que les francophones du Canada ont, en lecture, un niveau d'alphabétisme inférieur à celui des anglophones et ce, tant en comparant les cohortes d'un même niveau de scolarité (tableau 3.7) que celles d'un même groupe d'âge (tableau 3.8). En ce qui concerne la scolarité, les francophones performant généralement moins bien à scolarité égale que les

TABLEAU 3.4

**Pourcentage des adultes canadiens âgés de 16 à 69 ans, nés au Canada, selon le niveau d'aptitude à la lecture et selon la langue utilisée pour exécuter les tâches\*. 1989.**

	Population (en milliers)	Niveau d'aptitude à la lecture			
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Anglais	10 438	2% (Q)	7%	21%	70%
Français	4 085	4% (Q)	13%	25%	57%

\*Ne comprend pas les personnes qui ont déclaré n'avoir aucune connaissance des deux langues officielles.

(Q) La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est élevée.

(Source : Statistique Canada 1990)

**Niveau 1 :** Les Canadiens de ce niveau ont de la difficulté à utiliser du matériel écrit et sont les plus susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire.

**Niveau 2 :** Les Canadiens de ce niveau ne sont capables d'utiliser du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires comme repérer un mot familier dans un texte simple. Ils déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel.

**Niveau 3 :** Les Canadiens de ce niveau peuvent utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples. Bien qu'en général ces personnes disent ne pas éprouver beaucoup de difficultés à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent lire.

**Niveau 4 :** Les Canadiens de ce niveau sont capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courante. Ce groupe fait preuve de beaucoup de polyvalence dans ses capacités de lecture.

anglophones, quoique la marge semble moins considérable chez les plus scolarisés. Cet écart persistant, même chez les plus scolarisés, pourrait bien indiquer que le rattrapage scolaire des francophones n'est pas à lui seul suffisant pour relever les taux d'alphabétisme. Cet écart est particulièrement grand chez les répondants déclarant une scolarité de niveau primaire (0-8 ans d'études) : 41% des francophones ont un niveau de compétence 2 comparativement à 22% des anglophones. Cette donnée est d'autant plus importante que les francophones sont nombreux dans la catégorie «Aucune étude ou études primaires» : c'est la seule où ils dépassent en nombre absolu et en pourcentage les anglophones du Canada.

Les comparaisons entre francophones et anglophones par groupe d'âge (tableau 3.8) confirment également le retard des premiers. L'analphabétisme des personnes plus âgées y apparaît évidemment plus important. L'écart entre francophones et anglophones diminue chez les plus jeunes, mais le rattrapage n'est pas complet — ce qui infirme l'une des grandes conclusions, trop hâtive, de l'enquête Southam.

Par ailleurs, toujours selon les données de Statistique Canada, le niveau 3 n'est pas sans problèmes. Il apparaît que les personnes qui se situent à ce niveau de compétence en lecture parviennent à lire, mais à la condition que le matériel de lecture soit clair et les tâches à accomplir, simples. Plus encore, les personnes de ce niveau ont tendance à éviter les situations où elles doivent lire. Le niveau 3 correspond donc à une compétence limitée en lecture. L'ensemble des données de l'enquête démontrent que les francophones se retrouvent plus nombreux que les anglophones aux niveaux 1, 2 et 3 : quels que soient leur scolarité ou leur âge, les répondants francophones sont toujours proportionnellement moins nombreux au niveau 4. Enfin, on nous indique que les résultats des francophones en écriture ou en calcul sont également inférieurs à celui des anglophones. Il n'est pas impossible que les versions anglaise et française de cette enquête ne soient pas parfaitement équivalentes, mais il faut bien admettre que cette constance dans les écarts entre francophones et anglophones confirme la gravité du problème de l'analphabétisme chez les Canadiens-Français — comme l'avaient relevé de façon empirique plusieurs «études du milieu» franco-ontariennes.

Dans les deux enquêtes, la difficulté d'obtenir des données fiables sur les Franco-Ontariens tient d'abord à l'échantillonnage trop faible de francophones qui interdit de tirer des conclusions significatives. Le «problème» est lié au phénomène de dispersion-concentration des Franco-Ontariens; Statistique Canada estime que la recension des Franco-Ontariens serait «coûteuse». On a ici un exemple intéressant de discrimination systémique, c'est-à-dire de discrimination inscrite dans les pratiques institutionnelles et qui n'est pas le résultat d'une intention de la part des responsables concernés. Même si la communauté franco-ontarienne est importante par le nombre et le pourcentage, le programme



d'échantillonnage de Statistique Canada, qui bénéficiait de surcroît d'une subvention additionnelle substantielle du gouvernement ontarien, n'a pas permis de recenser un nombre suffisamment significatif de Franco-Ontariens.

Malgré tout, les maigres données relatives aux francophones en Ontario gagnent à être examinées de près. Déjà l'enquête Southam révélait des faits surprenants. Dans cette dernière, on avait offert aux répondants choisis au hasard, la possibilité de répondre dans l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada et par la suite on évaluait leur niveau de compétence dans la langue choisie. En Ontario, alors que 10% des répondants s'étaient identifiés comme francophones (langue parlée à la maison durant l'enfance), aucun (0%) n'a répondu au questionnaire en français. En fait, sauf 2% des répondants du Nouveau-Brunswick (et en excluant les répondants du Québec), tous les répondants francophones de l'enquête Southam ont été évalués sur leurs réponses en anglais, comme des anglophones (Southam, 1987 : Annexe).

Pour ce qui est de l'enquête de Statistique Canada, aucun anglophone canadien ne semble avoir répondu au questionnaire en français alors que 12% des répondants, incluant ceux du Québec, dont la langue maternelle était le français, ont choisi d'y répondre en anglais. Et les francophones qui ont répondu en anglais auraient eu une performance supérieure à ceux ayant répondu en français (y compris pour les moins de 35 ans). Pour l'Ontario, même si l'échantillonnage francophone était très faible, la langue utilisée par les répondants est révélatrice. L'enquête n'a permis de rejoindre que 180 personnes dont la langue maternelle était le français (sur un total de 2 257 répondants pour cette seule province), mais seulement 47 d'entre eux (26%) ont choisi de répondre en français alors que les 133 autres (74%) l'ont fait en anglais. Nous avons examiné les résultats de ceux qui ont répondu en français : l'échantillonnage est trop restreint pour dégager des données valides, mais il convient de noter que la performance des répondants en français était plus faible que celle des répondants anglophones de la province.

Ce taux très élevé de réponses en anglais par les répondants francophones des enquêtes Southam et de Statistique Canada est une illustration additionnelle de la réduction de la langue française à la sphère familiale et de l'importance de l'assimilation. Ces constats quant aux performances supérieures des francophones adultes ayant répondu en anglais recourent également les résultats obtenus par Mougeon (*et al.*, 1984) relativement au français écrit et à l'anglais écrit des jeunes Franco-Ontariens où il ressortait que pour plusieurs d'entre eux l'anglais n'était nullement une langue seconde.

## *La langue*

La langue maternelle et l'appartenance culturelle sont au cœur de la notion d'analphabétisme de minorité. À partir de cette définition, nous pouvons affirmer que l'enquête Southam ne nous a rien appris sur l'analphabétisme et l'alphabétisme des francophones canadiens hors Québec, sauf pour 2% des répondants du Nouveau-Brunswick. **Pour l'Ontario plus spécifiquement, les enquêtes Southam et de Statistique Canada ne nous apprennent rien sur l'analphabétisme et l'alphabétisme des Franco-Ontariens, si ce n'est que beaucoup d'entre eux ont tendance à utiliser l'anglais lorsqu'ils sont sollicités.**

Le taux d'assimilation des francophones en Ontario (c'est-à-dire le nombre de francophones qui vont perdre la capacité d'utiliser leur langue maternelle au cours de leur vie) est dramatique : une personne sur trois. **Un francophone sur trois en Ontario est donc devenu ou est en voie de devenir analphabète dans sa langue maternelle** : il a perdu ou il est en voie de perdre la maîtrise du français à l'oral et à l'écrit. Le bassin des analphabètes potentiels de 2e et de 3e type s'agrandit sans cesse.

Mais ces deux dimensions absolument majeures de l'analphabétisme des Franco-Ontariens sont passées sous silence dans les statistiques officielles sur l'analphabétisme.

## *Corrélations diverses*

Nous avons déjà examiné certaines corrélations entre, d'une part, l'aptitude en lecture des francophones du Canada et, d'autre part, l'âge et la scolarité. Les données sur la scolarité du recensement de 1986 nous permettent d'établir d'autres constats.

• **L'âge.** Les chiffres sur la scolarité selon l'âge confirment que la sous-scolarité est davantage le fait des personnes âgées (tableau 3.9). Mais, contrairement à ce qu'on pourrait croire, il n'y a pas que les personnes du troisième âge qui soient sous-scolarisées. Il en va ainsi pour ceux dont la scolarité est de niveau primaire, dans les proportions suivantes :

- près de 60% des 65 ans et plus,
- près de 50% des 55-64 ans,
- plus du quart des 40-54 ans,
- un peu plus de 5% des 25-39 ans.

C'est évidemment auprès des 45 ans et plus qu'on retrouve une concentration très élevée de personnes ayant une scolarité de niveau primaire, les moins de 45 ans ayant bénéficié d'une participation accrue aux études secondaires.

Par ailleurs, le pourcentage de la population n'ayant atteint que le niveau secondaire demeure important et ce, pour toutes les tranches d'âge. Ceux qui ont

aujourd'hui 35 ans et plus risquent d'avoir fréquenté l'école secondaire anglaise et une bonne partie d'entre eux n'ont probablement fait leur primaire que partiellement en français.

• **Le sexe.** À première vue, les différences de scolarité selon le sexe, aux niveaux primaire et secondaire, ne paraissent pas importantes. Ici encore la barre des 40 ans (45 ans en 1991) semble significative. Un peu plus d'hommes que de femmes n'avaient qu'une scolarité de niveau primaire et les jeunes fréquentaient en plus grand nombre l'école secondaire. Mais si les femmes étaient généralement plus instruites que les hommes, elles avaient moins accès aux études postsecondaires.

Mais ces données brutes demeurent superficielles. Il faudrait examiner une série d'interrelations afin de pouvoir apprécier les rapports entre une faible scolarité et le sexe. Ainsi, plusieurs études font état d'une dimension «intergénérationnelle» de l'analphabétisme qui concernerait en particulier les mères : une faible scolarité des mères semble entraîner une scolarité faible chez les enfants. La pertinence de cette constatation gagnerait à être vérifiée chez les Franco-Ontariens. D'autres corrélations devraient également être étudiées. Ainsi, à scolarité faible égale, les femmes franco-ontariennes ont moins accès que les hommes au marché du travail et les emplois qu'elles occupent sont moins bien rémunérés que ceux des hommes. De plus, les femmes accèdent ou retournent au marché du travail à un âge plus avancé que les hommes : celles qui ont une faible scolarité et qui entrent tardivement sur le marché du travail sont ainsi objectivement plus défavorisées parce qu'entre temps les seuils de scolarité exigés pour l'emploi se sont élevés. Et les femmes sont d'autant plus affectées qu'un nombre croissant d'entre elles, par le fait du divorce ou de la séparation, se sont retrouvées seules, devant également assumer la garde des enfants. En 1986, le revenu moyen d'un Franco-Ontarien était de 24,538 \$ alors que celui d'une Franco-Ontarienne était de 13,997 \$ (MAC, 1989) : on imagine facilement les difficultés que rencontrent les femmes sous-scolarisées ayant des enfants.

• **Les régions.** Les données du recensement de 1986 illustrent l'importance des variations régionales. Les différences de scolarité se combinent avec les taux d'assimilation qui varient également d'une région à l'autre (tableau 2.4). Aussi, dans certaines localités, on retrouvera un nombre élevé de personnes sous-scolarisées parlant le français, alors que dans d'autres régions, les francophones sont plus scolarisés mais également plus assimilés. C'est dans ces régions que l'alphabetisation-refrancisation devrait être plus importante. Dans le Nord-Est, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest, plus du quart de la population adulte franco-ontarienne se situe sous le seuil de 9 années d'études (tableau 3.5).

• **Le lieu de naissance.** L'information sur les relations entre le niveau de scolarité et le lieu de naissance fait largement défaut. Elle serait pertinente. En

TABLEAU 3.5

**Population de 15 ans et plus de langue maternelle française\* ayant moins d'une 9e année d'études. Ontario et régions. 1986.**

Régions	Population de 15 ans et plus	Moins de 9 années d'études	%
Est	144 450	25 645	17.8%
Nord-Est	100 870	27 965	27.7%
Centre	76 175	13 970	18.3%
Sud-Ouest	23 515	6 150	26.2%
Nord-Ouest	7 585	2 280	30.1%
Ontario	352 595	76 010	21.6%

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989)

1986, seulement 65% des francophones de la province y étaient nés. Une comparaison entre la scolarité des francophones nés dans la province et des francophones venus de l'extérieur nous informerait sur la sous-scolarité des deux groupes; on pourrait mieux déterminer le type d'alphabétisation convenant à chacun d'eux.

• **Le revenu et l'emploi.** Le recensement ne nous renseigne pas sur les corrélations entre le niveau de scolarité, le revenu et l'emploi. L'étude *Les francophones tels qu'ils sont* concluait que la faible scolarité était un facteur de sous-emploi pour les Franco-Ontariens adultes, avec toutefois un effet différencié notable chez les femmes et chez les hommes : seulement 50% des hommes et seulement 15% des femmes ayant une scolarité inférieure à la 9e année avaient travaillé à plein temps en 1980 (ACFO, 1985 : 31).

Au sujet du salaire, on constatait que la sous-scolarité affectait beaucoup plus les femmes que les hommes (*ibid.*). Ce phénomène semble perdurer, dans le Nord en particulier, où certains emplois miniers ou forestiers n'exigeant pas une scolarité élevée, sont bien rémunérés. Mais, comme cela s'est vérifié au moment de la récession des années 1981-1982, cette industrie est particulièrement sensible aux fluctuations de l'économie; les travailleurs peu scolarisés de ce secteur éprouvent souvent des problèmes sérieux de recyclage lorsqu'ils perdent leur emploi.

Se fondant sur les compétences plutôt que sur la scolarité, les enquêtes Southam et de Statistique Canada ont également reconnu d'une façon générale les liens «étroits» existant entre, par exemple, l'incompétence en lecture et le revenu (Statistique Canada, 1990). On le sait, les analphabètes se retrouvent en grand nombre parmi les personnes ayant un faible revenu et au bas de l'échelle sociale.

Cette relation entre l'analphabétisme et la pauvreté est probablement plus étroite chez les analphabètes du premier et du deuxième type que chez une partie des analphabètes du troisième type, c'est-à-dire ceux ayant été fonctionnellement scolarisés en anglais (L2), mais ne sachant ni lire ni écrire leur langue maternelle (L1). C'est assurément au sein des deux premiers types d'analphabétisme qu'on retrouve, chez les Franco-Ontariens, un noyau dur de pauvreté systémique, où l'analphabétisme et la faible scolarité se conjuguent à d'autres facteurs et tendent à se reproduire. L'économiste Pierre Fortin a bien décrit comment la sous-scolarité et l'analphabétisme participaient à la pauvreté structurelle :

*Ainsi, on sait que la pauvreté du milieu familial entraîne très souvent une instruction de moins bonne qualité. Si vos parents sont pauvres ou peu instruits, il y a de bonnes chances pour que votre rendement scolaire soit plus faible. Il y a une reproduction de la pauvreté qui ne fait aucun doute. La pauvreté matérielle engendre aussi souvent la pauvreté intellectuelle ou culturelle. La pauvreté, en effet, est associée au manque de travail. Elle prive donc la personne qu'elle affecte des fonctions que le travail nous amène à exercer quotidiennement, comme lire, compter, faire un plan de sa journée, mettre de l'ordre dans ses affaires (1991 : 17).*

- **Les données manquantes.** Le gouvernement canadien a imposé à Statistique Canada une orientation mercantile qui rend difficile l'obtention de données «marginales», tout particulièrement pour ce qui est des données croisées. Pour les obtenir, il faut payer. L'enquête ICEA/FFHQ sur l'alphabétisation au Canada s'était déjà butée à cette difficulté; on y avait souligné qu'il était plus facile d'obtenir des données sur «les stocks de volailles congelées» que sur «l'une des données universellement reconnues comme un paramètre essentiel de description d'une communauté, d'un groupe ou d'un peuple : la scolarisation» (Boucher, 1989 : 28). Ne disposant d'aucun budget de consultation, nous n'avons donc pu «acheter» les données croisées sur la scolarité des francophones d'Ontario. Elles devraient être compilées gratuitement par Statistique Canada. Quoi qu'il en soit des politiques de Statistique Canada, le ministère des Affaires civiques devrait les acquérir et les intégrer dans la «Banque de données ethnoculturelles» de l'Ontario.

Nous estimons qu'il serait hautement pertinent de les obtenir.

\*

## Proposition 1

La recommandation du Colloque *Alpha-Partage '88* pour la mise en chantier d'une étude sur les taux d'analphabétisme nous apparaît toujours pertinente. Puisque des contacts ont déjà été pris entre le Regroupement des groupes francophones d'alphabetisation populaire de l'Ontario et le ministère de l'Éducation, le Secrétariat national à l'alphabetisation et Statistique Canada, il serait opportun et urgent de donner suite à cette proposition : l'enquête fédérale devrait être reprise mais auprès de la population franco-ontarienne. Nous proposons en fait deux études qui se réaliseraient en trois étapes.

1) L'enquête statistique devrait reprendre, pour fins de comparaison avec les résultats déjà obtenus dans l'enquête canadienne, les questionnaires qui ont déjà été utilisés. Toutefois, une attention spécifique devrait être accordée à la dimension linguistique et culturelle et à l'analyse des résultats. Ainsi, il est important de savoir dans quelle(s) langue(s) les répondants ont été scolarisés. Il faudra aussi porter attention à la langue dans laquelle les répondants compléteront les questionnaires. Sur la base d'une définition élargie de l'analphabétisme et de l'alphabetisme, c'est en français que les répondants devraient être invités à répondre au questionnaire, car c'est cette aptitude qui devrait être évaluée. De plus, l'enquête devrait aussi couvrir une partie de la population non touchée par l'étude fédérale, tout particulièrement les personnes de plus de 69 ans — même si les données relatives à cette catégorie pourraient être retranchées des tableaux comparatifs. Il faudrait accorder à ces questions une attention spéciale dans la phase de planification de l'enquête.

2) Cette enquête statistique devrait être conduite, comme l'a été l'enquête pancanadienne, par Statistique Canada. Elle devrait être encadrée par un comité composé de représentants des instances fédérales, du ministère de l'Éducation, du Regroupement, mais aussi d'un ou deux universitaires de l'Ontario ayant démontré une compréhension de la situation minoritaire dans des études comportant une incidence démographique et statistique.

3) La qualité et la crédibilité d'une telle étude seront largement assurées par le fait qu'elle sera conduite par Statistique Canada. Toutefois, Statistique Canada ne procède habituellement pas à des analyses détaillées des données recueillies. Il faudrait par conséquent prévoir une analyse fouillée des résultats, analyse qui suivrait l'enquête statistique proprement dite. Une analyse rigoureuse apparaît tout aussi essentielle que l'enquête statistique car elle seule peut en dégager la portée et les conséquences pratiques, tant pour l'élaboration des politiques que pour l'action sur le terrain.

Aussi recommandons-nous qu'une recherche ayant pour objectif l'analyse qualitative des données de l'enquête statistique soit confiée à une équipe

universitaire compétente dans le domaine des statistiques sociales et ayant une bonne connaissance du contexte linguistique et culturel de la minorité française d'Ontario.

\* \* \*

TABLEAU 3.6

**Niveaux de scolarité selon la langue maternelle de la population de 15 ans et plus. Pourcentage. Ontario. 1986.**

Plus haut niveau de scolarité	Anglais seulement	Français seulement	Français et anglais	Français et autres	Autres	Population totale
<i>Élémentaire</i>						
5e année	1.1	3.8	3.2	3.8	9.3	2.9
5-8e année	8.8	17.7	18.2	10.7	20.6	11.7
<i>Secondaire</i>						
9e-10e année	15.5	15.1	19.0	11.6	9.9	14.4
11-13e année	15.5	10.6	14.9	10.3	9.8	14.1
<i>Moins de la 9e + ét. postsec.</i>						
	1.0	1.7	1.9	0.8	2.8	1.4
<i>9e-13e + ét. postsec.</i>						
	10.3	9.2	9.7	11.3	8.8	9.9
<i>Cert. d'ét. sec.</i>	14.2	13.9	12.5	14.1	9.6	13.3
<i>Cert. d'ét. sec. + ét. postsec.</i>	13.7	11.7	9.7	13.0	10.2	12.8
<i>Cert. d'ét. sec. + grade, cert. ou diplôme postsec.</i>						
	20.0	16.2	11.0	24.4	19.0	19.5
Total %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<b>Nombre</b>	5 273 830	353 350	74 850	3 305	1 427 485	7 132 810

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Compilation : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989 / MAC 1989 / Bernard 1990b)

TABLEAU 3.7

**Pourcentage des adultes canadiens\* âgés de 16 à 69 ans, nés au Canada, selon le plus haut niveau de scolarité atteint et selon le niveau d'aptitude à la lecture. 1989.**

	Population (en milliers)	Niveau d'aptitude à la lecture			
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<i>Aucune étude ou études primaires</i>					
Anglais	557	22%	29%	33%	15% (Q)
Français	730	20%	41%	29%	10% (Q)
<i>Études secondaires partielles</i>					
Anglais	2 591	(1)	12%	34%	52%
Français	1 255	(1)	15%	39%	44%
<i>Diplôme d'études secondaires</i>					
Anglais	2 287	(1)	3% (Q)	19%	77%
Français	1 135	(1)	5% (Q)	23%	70%
<i>Postsecondaire-non universitaire</i>					
Anglais	1 816	(1)	(1)	13%	85%
Français	818	(1)	(1)	14% (Q)	81%
<i>Université</i>					
Anglais	1 769	-	(1)	6% (Q)	93%
Français	630	-	(1)	(1)	90%

(\*) Ne comprend pas les personnes qui ont déclaré n'avoir aucune connaissance des deux langues officielles.

(1) La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est trop élevée pour permettre la divulgation de l'estimation

(Q) La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est élevée.

(Source : Statistique Canada 1990)



TABLEAU 3.8

**Pourcentage des adultes canadiens\* âgés de 16 à 69 ans, nés au Canada, selon le niveau d'aptitude à la lecture, selon la langue maternelle et selon l'âge. 1989.**

	Population (en milliers)	Niveau d'aptitude à la lecture			
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<i>De 16 à 24 ans</i>					
Anglais	2 105	(1)	4% (Q)	22%	74%
Français	815	(1)	6% (Q)	25%	69%
<i>De 25 à 34 ans</i>					
Anglais	2 526	(1)	4% (Q)	13%	83%
Français	1 184	(1)	4% (Q)	22%	73%
<i>De 35 à 44 ans</i>					
Anglais	1 965	(1)	3% (Q)	17%	79%
Français	1 047	(1)	6% (Q)	24%	68%
<i>De 45 à 54 ans</i>					
Anglais	1 195	(1)	8% (Q)	27%	63%
Français	715	(1)	20%	30%	45%
<i>De 55 à 69 ans</i>					
Anglais	1 361	9%	18%	32%	41%
Français	817	14%	35%	26%	25%

(\*) Ne comprend pas les personnes qui ont déclaré n'avoir aucune connaissance des deux langues officielles.

(1) La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est trop élevée pour permettre la divulgation de l'estimation

(Q) La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est élevée.

(Source : Statistique Canada 1990)

TABLEAU 3.9

**Niveaux de scolarité de la population de langue maternelle\* française de 15 ans et plus. Pourcentage par groupe d'âge et selon le sexe. Ontario. 1986.**

Groupe d'âge/sexe	Total	Primaire	Secondaire	Postsecondaire
<b>15-24 ans</b>				
<i>Hommes</i>	31 935	2.7%	42.2%	55.2%
<i>Femmes</i>	32 780	1.9%	36.3%	61.8%
<b>25-39 ans</b>				
<i>Hommes</i>	56 485	6.0%	25.9%	68.1%
<i>Femmes</i>	60 755	5.0%	24.1%	71.0%
<b>40-54 ans</b>				
<i>Hommes</i>	40 605	27.8%	22.0%	50.2%
<i>Femmes</i>	44 370	23.4%	26.0%	50.7%
<b>55-64 ans</b>				
<i>Hommes</i>	21 125	48.4%	17.3%	34.3%
<i>Femmes</i>	23 160	47.8%	21.7%	30.6%
<b>65 ans+</b>				
<i>Hommes</i>	16 950	59.8%	15.0%	25.2%
<i>Femmes</i>	25 185	59.8%	18.3%	22.0%
<b>TOTAL</b>	<b>353 350</b>	<b>76 050</b>	<b>90 875</b>	<b>186 425</b>

\* Réponses uniques seulement

(Sources : Compilation : Recensement fédéral 1986 / ACFO 1989 / MAC 1989)

\* \* \*

### ENCADRÉ 3.1

#### *La contribution essentielle des analphabètes franco-ontariens*

Être sous-scolarisé ou être analphabète ne signifie aucunement que l'on soit ignorant. Une personne peut avoir des difficultés à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul, mais posséder en contrepartie un bagage considérable de connaissances, de savoirs, de savoir-faire. Dans les régions rurales et semi-urbaines en particulier, des populations largement sous-scolarisées ont démontré leurs savoir-faire en agriculture, dans l'industrie minière et dans l'industrie forestière.

Il ne faut surtout pas perdre de vue que ce sont largement les analphabètes franco-ontariens qui ont préservé, développé la culture et la tradition orale des Franco-Ontariens. La méconnaissance du code de l'écriture exigeait que l'on s'appuie sur la communication orale pour vivre, survivre, éduquer les générations subséquentes.

Les populations analphabètes sont aussi celles qui, historiquement, ont le plus résisté à l'assimilation, ce sont aussi celles qui se sont le plus tenues à l'écart des institutions assimilatrices. La survivance du fait français en Ontario n'est pas seulement le résultat de l'action de certaines élites : c'est aussi la conséquence de l'attitude active de cette majorité populaire analphabète ou «sous-instruite».

Cet apport des populations analphabètes à la survie des francophones devra aussi être adéquatement exploré.

(Serge Wagner, 1987b)

### ENCADRÉ 3.2

## *L'éducation, le bilinguisme et la Constitution de 1867* **ACTE DE L'AMÉRIQUE DU NORD BRITANNIQUE**

### **Éducation**

**93.** Dans chaque province et pour chaque province, la législature pourra exclusivement légiférer sur l'éducation, sous réserve et en conformité des dispositions suivantes :

- 1 Rien dans cette législation ne devra préjudicier à un droit ou privilège conféré par la loi, lors de l'Union, à quelque classe particulière de personnes dans la province relativement aux écoles confessionnelles;
- 2 tous les pouvoirs et devoirs conférés ou imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'Union, aux écoles séparées et aux syndicats d'école des sujets catholiques romains de la Reine, seront et sont par les présentes étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec;
- 3 dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existe en vertu de la loi, lors de l'Union, ou sera subséquemment établi par la législature de la province, il pourra être interjeté appel au gouverneur général en conseil de tout acte ou décision d'une autorité provinciale affectant l'un quelconque des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de la Reine relativement à l'éducation;
- 4 au cas où n'aura pas été édictée la loi provinciale que, de temps à autre, le gouverneur général en conseil aura jugée nécessaire pour donner la suite voulue aux dispositions du présent article — ou lorsqu'une décision du gouverneur général en conseil, sur un appel interjeté en vertu du présent article, n'aura pas été dûment mise à exécution par l'autorité provinciale compétente en l'espèce —, le Parlement du Canada, en pareille occurrence et dans la seule mesure où les circonstances de chaque cas l'exigeront, pourra édicter des lois réparatrices pour donner la suite voulue aux dispositions du présent article, ainsi qu'à toute décision rendue par le gouverneur général en conseil sous l'autorité de ce même article.

### **Emplois des langues française et anglaise**

**133.** Dans les chambres du Parlement du Canada et les chambres de la Législature du Québec, l'usage de la langue française et de la langue anglaise, dans les débats sera facultatif; mais, dans la rédaction des registres, procès-verbaux et journaux respectifs de ces chambres, l'usage de ces deux langues sera obligatoire. En outre, dans toute plaidoirie ou pièce de procédure devant les tribunaux du Canada établis sous l'autorité de la présente loi, ou émanant de ces tribunaux, et devant les tribunaux du Québec, ou émanant de ces derniers, il pourra être fait usage de l'une ou l'autre de ces langues.

Les lois du Parlement du Canada et de la Législature du Québec devront être imprimées et publiées dans ces deux langues.

*Le Règlement XVII (2ème version, août 1913)*

**CIRCULAIRE D'INSTRUCTIONS ADRESSÉE AUX ÉCOLES  
PUBLIQUES ET SÉPARÉES ANGLO-FRANÇAISES**

Il n'y a que deux catégories d'écoles primaires dans l'Ontario :

I Les écoles publiques et les écoles séparées : mais comme indication usuelle, la désignation anglo-française s'applique aux écoles des deux catégories que le ministre soumet, chaque année, à l'inspection déterminée par l'art. V ci-dessous, et dans lesquelles le français sert de langue d'enseignement et de communication, avec les restrictions indiquées au paragraphe 1 de l'article III.

II Les règlements et programmes d'études prescrits pour les écoles publiques, compatibles avec les dispositions de la présente circulaire, seront désormais en vigueur dans les écoles anglo-françaises publiques et séparées avec les modifications suivantes : les règlements applicables à l'instruction et aux exercices religieux dans les écoles publiques ne s'appliquent pas aux écoles séparées; les conseils d'écoles séparées peuvent substituer les «Canadian Catholic Readers» aux manuels des écoles publiques d'Ontario.

III Sous réserve, pour chaque école, de la direction et de l'approbation données par l'inspecteur en chef, le cours d'études des écoles publiques et séparées sera modifié comme suit :

***Emploi du français comme langue d'enseignement et de communication***

1. Lorsqu'il y a nécessité pour les élèves de langue française, le français peut être employé comme langue d'enseignement et de communication, mais cet usage ne se prolongera pas au-delà du premier cours, sauf lorsque l'inspecteur en chef décidera que le français peut servir comme langue d'enseignement et de communication pour les élèves des cours supérieurs au premier.

***Classe spéciale d'anglais pour les élèves de langue française***

2. Le dispositif suivant s'appliquera aux élèves de langue française qui sont incapables de comprendre et de parler l'anglais suffisamment pour les fins de l'enseignement et des communications :

a) Dès que l'élève entre à l'école, il doit être mis à l'étude et à la pratique de la langue anglaise;

*Note* – Le ministère de l'Instruction Publique a fait distribuer dans les écoles un manuel indiquant les méthodes d'enseigner l'anglais aux enfants de langue française. Ce manuel doit être employé dans toutes les écoles publiques et séparées.

### *ENCADRÉ 3.3 (suite)*

#### **Enseignement du français dans les écoles publiques et séparées**

IV Dans les écoles où le français a été jusqu'ici enseigné, le Conseil de l'école publique ou séparée, selon le cas, peut, aux conditions ci-dessous, faire enseigner la lecture, la grammaire et la composition françaises, durant les quatre premiers cours, comme matières supplémentaires du programme des écoles publiques ou séparées.

1. Cet enseignement du français ne peut être donné qu'aux élèves dont les parents ou les tuteurs l'ont réclamé. Nonobstant les prescriptions du paragraphe 1 de l'art. III, il peut être donné en langue française.

2. Cet enseignement du français ne doit pas diminuer l'efficacité de l'enseignement donné en anglais. Le temps qui lui est consacré selon l'horaire de l'école est sujet à l'approbation et à la direction de l'inspecteur en chef. Il ne doit dans aucune classe, dépasser une heure par jour, excepté lorsque l'inspecteur en chef ordonne de prolonger cet enseignement.

3. Dans les écoles publiques ou séparées où le français est ainsi enseigné, les manuels de lecture, de grammaire et de composition française employés durant l'année scolaire 1911-1912, demeurent autorisés pour l'année scolaire 1913-1914.

#### **Inspection des écoles anglo-françaises**

V Pour les fins de l'inspection, les écoles anglo-françaises sont groupées par division, chaque division étant soumise à l'autorité de deux inspecteurs.

VI 1. Les inspecteurs de chaque division visitent alternativement chaque école sauf lorsque l'inspecteur en chef en décide autrement. (...)

X Si l'un ou l'autre des inspecteurs d'une division constate que l'un quelconque des règlements n'est pas observé convenablement, il doit immédiatement présenter au ministre, un rapport particulier de ces cas.

XI Chaque inspecteur envoie au ministre, durant la semaine qui suit l'inspection, une copie de son rapport ordinaire, rédigé selon les formules officielles.

XII L'inspecteur en chef des écoles publiques ou séparées est l'inspecteur surveillant des écoles anglo-françaises.

XIII. 1. Aucun instituteur ne reçoit un certificat l'autorisant à enseigner dans une école anglo-française s'il ne possède pas une connaissance suffisante de l'anglais pour pouvoir enseigner les matières du programme des écoles publiques et séparées;

2. Aucun instituteur ne reste en fonction et n'est nommé dans aucune de ces écoles à moins qu'il ne possède une connaissance suffisante de l'anglais pour pouvoir enseigner les matières du programme des écoles publiques ou séparées. (...)

### *Les difficultés historiques de l'école française*

Le plus grand rôle de l'Église catholique à Iroquois Falls fut la lutte pour les écoles séparées. Vers 1914, le Père Pelletier fut l'un des premiers, dans la province de l'Ontario, à réussir à obtenir une école française et catholique dans la province, et ce, même malgré le règlement XVII, en autant que les catholiques assument leur part de taxes scolaires publiques en même temps qu'ils financent eux-mêmes leur propre système scolaire.

Avant (...), les gens d'expression française et anglaise fréquentaient la même école publique. L'enseignement se dispensait dans la langue anglaise. Même dans la cour d'école, les élèves d'expression française ne pouvaient s'exprimer dans leur langue maternelle.

Bien avant l'instauration des classes de maternelle (...), beaucoup de parents francophones palliaient cette carence en enseignant à leurs enfants le catéchisme, les mathématiques, la lecture française, notamment.

Pour les élèves, se rendre à l'école ne constituait pas une sinécure. Certains devaient marcher 4 à 5 milles, le matin, à l'heure du dîner et le soir, afin d'assister à leurs cours.

Le niveau d'instruction de la population plafonnait cependant, en raison de motifs économiques, surtout. Avec de la chance, les élèves complétaient leur huitième année.

Les travaux sur la ferme et les salaires alléchants au moulin cour-circuitaient en quelque sorte le besoin d'une instruction supérieure.

La plupart des fermiers en étaient à leurs premières armes sur la ferme. Ou ils se consacraient entièrement à leurs tâches, aidés de leur famille, ou ils arrondissaient leurs revenus en travaillant au moulin ou à la coupe du bois. L'épouse, en plus d'élever ses enfants, contribuait pour une large part aux travaux de la ferme. Il n'était pas rare de voir les jeunes filles se marier à l'âge de 16-17 ans. C'est ce que la société attendait d'elles. Les filles célibataires, dans la vingtaine, risquaient de coiffer la Sainte-Catherine.

De plus, le fardeau des taxes scolaires grevait passablement le budget familial. D'où la nécessité de l'abandon scolaire.

La fréquentation de l'école secondaire exigeait un apport important de revenus de la part des parents, puisque celle-ci se trouvait à Monteith. Fréquenter un couvent entraînait l'obligation de quitter sa place natale, de couper ses racines familiales et de devenir pensionnaire.

Les gens ne manquaient pas d'ambition, loin de là. Mais le contexte socio-économique et scolaire mettait en veilleuse leurs aspirations à un niveau d'instruction plus élevé. Pour la plupart des gens, leur niveau d'instruction se limitait à l'apprentissage des rudiments de la lecture et de l'écriture, qu'ils maîtrisaient passablement bien (...).

Pendant de nombreuses années, le seul cours dispensé en langue française, au secondaire : le français. L'on ne pouvait suivre aucun autre cours en français. Cette situation pouvait s'expliquer par l'absence de politique de bilinguisme. D'autre part, certains parents manifestaient une indifférence certaine face à la langue d'instruction. (...) L'Ontario connaissait une pénurie de professeurs de langue française.

### ENCADRÉ 3.4 (suite)

La crainte d'une confrontation entre les gens d'expression anglaise et française inhibait les pressions possibles sur les conseils scolaires (...).

(Marius Gauthier, 1988)

### ENCADRÉ 3.5

#### *Lettre d'une étudiante de Penetanguishene (1976)*

**Note :** Cette lettre-mémoire de Denise Jaiko, étudiante au Penetanguishene Secondary School, parfois présentée comme «*école modèle bilingue*», allait enclencher ce qui fut peut-être le plus grand conflit scolaire après le Règlement XVII.

Le 3 novembre 1976

(...) Ceci est voué à ce que les étudiants de l'école secondaire de Penetanguishene jouissent d'une atmosphère bilingue comme il se doit et tout spécialement à ce que les étudiants soient fortement encouragés à s'instruire dans leur langue maternelle.

La proposition est comme suit :

- que la littérature scolaire émergeant de la direction ou sujet à l'approbation de la direction soit bilingue
- que les annonces au haut-parleur soient bilingues
- que les pancartes d'activités scolaires soient bilingues
- que les enseignes signifiant les salles de cours, la direction, le bureau, la bibliothèque, etc. soient bilingues
- dans le domaine des sports : que les points des joutes soient annoncés en français et en anglais
- que nous obtenions un professeur de gymnastique français
- qu'on engage un bibliothécaire francophone compétent qui sera chargé de commander les livres français, classer les livres français et, surtout, aider les étudiants francophones dans leur recherche
- que l'orientation à un groupe d'étudiants incluant les francophones se fasse en français et en anglais
- que les professeurs bilingues soient encouragés par la direction à s'adresser en français aux étudiants francophones
- que la direction encourage les chefs des différents départements à devenir bilingues en suivant des cours d'immersion
- que les chefs des différents départements qui seront engagés dans le futur soient bilingues par prérequis
- que la réceptionniste soit bilingue et parle le français quand il y a lieu
- que la secrétaire soit bilingue



### ENCADRÉ 3.5 (suite)

- que l'administration publie les postes détenus par des personnes bilingues à l'intention des étudiants francophones
- que la direction s'intéresse au Club de français, l'encourage et donne l'appui nécessaire aux efforts des jeunes francophones
- que les messages et discours faits pendant les spectacles, concerts, danses et remises de bourses soient en français et en anglais
- qu'une personne francophone soit engagée comme animateur afin de relever le fait français (...)
- vu qu'il est obligatoire que le francophone suive le cours d'anglais, qu'il soit obligatoire pour l'anglophone de suivre le cours de *French* (...)
- que la direction reconnaisse la demande d'expansion des cours donnés en français (présentement donnés en anglais seulement) à partir du nombre des francophones de 9e année et engage les professeurs nécessaires pour ces cours
- à cause de leur milieu, plusieurs étudiants francophones ont besoin de «rattrapage» en français; donc, a) que leur problème soit reconnu; b) que la direction obtienne un professeur compétent qui aurait comme responsabilité d'aider les jeunes francophones à maîtriser la langue française; c) qu'ils reçoivent l'encouragement nécessaire à l'amélioration de leur français; d) que l'ambiance de l'école soit propice à l'épanouissement des étudiants franco-ontariens
- vu que la majorité de la population étudiante (75 à 80%) est d'origine francophone, il se doit que la direction prenne la responsabilité et l'initiative de faire respecter le français, c'est-à-dire a) que les francophones devraient, dès leur entrée, retrouver les mêmes droits qu'ils avaient au primaire, et b) que la direction voit à ce que l'école soit bilingue non seulement de nom mais par sa politique active.

Fin de la proposition

Denise Jaiko

étudiante en 13e année à  
l'école secondaire de Penetanguishene

ENCADRÉ 3.6

*L'Éducation, le bilinguisme et la Constitution de 1982*  
**CHARTRE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTÉS**

**Droits à l'instruction dans la langue de la minorité**

23. (1) Les citoyens canadiens :

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

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

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

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province:

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

**Loi de 1986 sur les services en français («Loi 8»)**

**Préambule**

Attendu que la langue française a joué en Ontario un rôle historique et honorable, et que la Constitution lui reconnaît le statut de langue officielle au Canada; attendu que cette langue jouit, en Ontario, du statut de la langue officielle devant les tribunaux et dans l'éducation; attendu que l'Assemblée législative reconnaît l'apport du patrimoine culturel de la population francophone et désire la sauvegarder pour les générations à venir; et attendu qu'il est souhaitable de garantir l'emploi de la langue française dans les institutions de la Législature et du Gouvernement de l'Ontario, comme le prévoit la présente loi;

*Sa majesté, sur l'avis et avec le consentement de l'Assemblée législative de la province de l'Ontario, décrète ce qui suit :*

- 1 Les définitions qui suivent s'appliquent à la présente loi.  
«organisme gouvernemental» S'entend des organismes suivants
  - a) un ministère du gouvernement de l'Ontario (...);
  - b) un conseil, une commission (...) dont la majorité des membres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil; (...)Sont exclus les municipalités (...).
- 2 Le gouvernement de l'Ontario assure la prestation des services en français conformément à la présente loi. (...)
- 3 (1) Chacun a le droit d'employer le français ou l'anglais dans les débats et les autres travaux de l'Assemblée législative. (...)
- 5 (1) Chacun a droit à l'emploi du français, conformément à la présente loi, pour communiquer avec le siège ou l'administration centrale d'un organisme gouvernemental ou d'une institution de la Législature (...) et pour en recevoir les services. Chacun jouit du même droit à l'égard de tout autre bureau de l'organisme ou de l'institution qui se trouve dans une région désignée à l'annexe ou qui sert une telle région. (...)
- 8 (1) Le lieutenant-gouverneur en conseil peut, par règlement :
  - a) désigner des organismes offrant des services publics aux fins de la définition du terme «organisme gouvernemental»;
  - b) modifier l'annexe en y ajoutant des régions;
  - c) exempter des services de l'application des articles 4 et 5 (...).
- 12 (1) Le ministre délégué aux Affaires francophones est chargé de l'application de la loi.  
(2) Le ministre élabore et coordonne la politique et les programmes du gouvernement en ce qui concerne les affaires francophones et la prestation de services en français. (...)
- 13 Les employés qui sont jugés nécessaires pour remplir les fonctions du ministre sont nommés en vertu de la *Loi sur la fonction publique*. L'ensemble de ces employés constitue l'Office des affaires francophones. (...)

### ENCADRÉ 3.7 (suite)

- 15 (1) La Commission des services en français est créée. (...)  
(3) La Commission peut :
- a) examiner la disponibilité et la qualité des services en français et faire des recommandations en vue de leur amélioration;
  - b) recommander la désignation des organismes offrant des services publics et l'ajout à l'annexe de régions désignées;
  - c) exiger que des personnes morales à but non lucratif (...) lui fournissent des renseignements qui peuvent être pertinents en ce qui concerne la formulation de recommandations au sujet de leur désignation en tant qu'organismes offrant des services publics; (...)
- 16 (1) Le conseil d'une municipalité située à l'annexe peut adopter un règlement prévoyant que l'administration de la municipalité se fera en français et en anglais et que les services municipaux au public, ou une partie précisée de ces services, seront fournis dans ces deux langues.

**Entrée en vigueur de la loi :** le 18 novembre 1986

**Entrée en vigueur du droit au service :** le 19 novembre 1989

### ENCADRÉ 3.8

#### *Pourquoi s'alphabétiser en français en Ontario?*

(...) Pendant 29 ans, j'ai eu la chance de vivre avec une personne visionnaire, qui avait une perception globale des choses, capable d'une analyse précise et logique, qui faisait les liens de cause à effet, une personne autodidacte, une personne analphabète fonctionnelle, marginalisée, contestataire, un esprit libre.

Mon père disait à ses cinq filles : "Il faut étudier, il faut aller à l'université parce qu'une femme, dans cette société ici, n'a pas de chance si elle n'est pas instruite."

À 18 ans, lors d'une discussion, il me disait : "Tu es en train de devenir un 'decoy'. On croira que tu es une des nôtres et on se trompera." Je ne l'ai pas pris!!! Nous nous sommes engueulé-e-s.

Trois mois avant sa mort, il me reprochait mon manque d'engagement : "Moi, j'en avais pas d'outils, j'en avais pas de moyens. J'ai tout fait pour que vous autres vous en ayez. Qu'est-ce que tu fais avec?" J'avais 29 ans, il n'en avait pas encore 63. Il ne me demandait pas pour lui, nous savions tous les deux qu'il mourrait.

Il lui a fallu attendre encore 3 ans pour qu'enfin, je saisisse la portée de sa mise en garde contre l'assimilation. Presqu'un quart de siècle après son avertissement, je peux maintenant parler de ses craintes, de son analyse. Aujourd'hui, certaines personnes sont prêtes à écouter et, j'ose espérer, à agir.  
(...)

### ENCADRÉ 3.8 (suite)

La politique d'étapisme pratiquée par les gouvernements des vingt dernières années est plus dangeureuse pour les francophones, puisqu'elle nous donne une impression de sécurité. Les miettes données aujourd'hui et qui peuvent être retirées demain tempèrent notre militantisme. On craint faire trop de vagues de peur de perdre le peu 'd'acquis'. Cependant, la logique indique qu'il serait suicidaire, pour quelque majorité que ce soit, de favoriser l'épanouissement total et complet de sa minorité.

Lord Durham avait raison. Le système scolaire est un mécanisme très efficace d'assimilation et de défense des valeurs de "l'establishment WASP" et ce, à l'échelle de l'Amérique du Nord.

Tout système, par définition, absorbe ou rejette. Ce qui n'est pas absorbable à au moins 51% est rejeté ou rejette le système. Même le corps humain choisira la mort plutôt que d'accepter un organe étranger.

Malgré le fait que depuis vingt ans nous avons accès à des écoles secondaires françaises, on a toujours un taux d'analphabètes très élevé, même chez les jeunes. Malgré le fait que l'on enseigne en français dans ces institutions, elles n'en demeurent pas moins une copie conforme des écoles anglaises, sous la direction du ministère d'Éducation anglais, où les programmes sont pensés en anglais, où les enseignant-e-s sont formé-e-s et diplômé-e-s par un ministère anglais, pour véhiculer les valeurs de "l'establishement". Combien d'écoles françaises offrent un cours d'Histoire des Franco-ontarien-ne-s, par exemple? Si j'ai omis de parler de 'nos écoles', ce n'est pas par hasard, il n'en existe pas encore qui nous soient propres.

Lord Durham avait raison. On est une société stagnante qui devient de plus en plus 'a-culturée' ou assimilée. Plutôt que de s'avouer analphabète, on se dit bilingue. En réalité, on parle trop souvent un français abâtardi, on baragouine l'anglais, on peut lire et écrire difficilement l'une ou l'autre langue. Comme au début du Régime anglais, le taux d'assimilation est plus grand chez les alphabétisé-e-s que chez les autres. (...)

Si les francophones hors Québec ont près de la moitié de leur population plus ou moins alphabétisée, c'est qu'ils et qu'elles résistent intuitivement, de façon viscérale, à l'assimilation. Ce phénomène ne nous est pas unique. Il s'agit de regarder les autochtones pour constater que leur nombre d'analphabètes est encore plus élevé. Les Noir-e-s américain-e-s vivent la même réalité, ainsi que de nombreuses minorités à travers le monde.

En fait, plus on s'éloigne des valeurs de la classe dirigeante, de la culture prédominante, plus on a de chances d'avoir des analphabètes. Au 20<sup>ème</sup> siècle, dans un pays industrialisé, l'analphabétisme est le prix payé pour refuser l'assimilation.

Si cette réaction viscérale était rationalisée, que l'on décidait d'agir sur notre réalité et que l'on se donnait les moyens de passer d'un état d'agrégat à l'organisation, on pourrait enfin parler d'un peuple franco-ontarien. Il nous faudrait établir notre propre politique d'étapisme vers la réalisation d'une expression commune. (...)

(Henriette Lapointe, 1988)

### ENCADRÉ 3.9

#### *École, famille, gang, job, alpha : des jeunes analphabètes parlent*

##### **Pierre**

Une coupe de gars. Oui, je skippais; les profs nous tombaient sur la tête. J'avais une suspension, pis j'avais ça pour le restant de l'année. (...) J'en connais une coupe que je me tiens avec, qui savent pas lire et écrire; j'ai voué dans cette situation-là. Savent rien que écrire leur nom et adresse.

15 ans (...) j'sus pas allé au *Manpower*. J'ai trouvé "*cleaner*". J'aime mieux travailler qu'aller à l'école. (...) L'école est une perte de temps; ben du monde, c'est ça qui pensent.

##### **Carole**

(...) j'sus en 12<sup>e</sup> année, mais j'ai de la misère à lire et écrire. C'est la faute à moué et aussi mes parents : y m'ont pas vraiment aidée. (...) Mes parents, y me disaient tout l'temps des affaires, parce que j'avais des mauvais bulletins. Y me parlaient, pis là, ça aidait pas. Mon père m'a jamais parlé; y faisait juste crier après moué. Y me disait que j'étais pas normale parce que j'allais dans une classe spéciale.

(...) je commence à être tannée que le monde savent et que les autres écrivent mes lettres. Pis, j'veux avoir un diplôme et réussir.

##### **Claude**

(Savoir pas lire et écrire,) tu te sens pas bien, pis té mal. (...) Le truc, j'en ai in qu'un : c'est de copier sué autres. À mon ouvrage, on n'a pas d'instruction.

J'aimerais apprendre à lire pis à écrire, vite faite. Que ça donne pas de temps.

##### **Lyne**

(...) j'étais rendue tannée des professeurs, pis j'voulais pas écouter ce qu'ils me disaient. (...) Le matin, j'allais à l'école. L'après-midi, ah ben là, c'était "*Party Time*" : là je bummais, c'était la gloire. J'allais avec mes "*friends*". Je venais le lendemain, j'sus suspendue... pis là, j'étais rendue tannée.

J'ahis le "*high class*", moué. J'pourrais jamais me tiendre avec quelqu'un qui va dire : «tu fais ça comme ça» Non!

##### **Marcel**

Quand j'allais à l'école, les profs y portaient pas trop attention à toué. Un prof, y'a un groupe, et ceux qui parlaient le plus fort, c'est eux autres qui se faisaient écouter. Les autres, c'est tant pis.

(J'ai lâché l'école) à 15 ans. Y'avait trop de niaiseries. C'était comme une pré-maternelle, ben proche, tu sais. Pis y'avait une autre raison, c'tait pour aider mon père. Y'avait besoin de moué, parce que, sur une terre, la mère pis le père, travailler, ça marche pas. Tu sais, ça marche, mais quand y savent qu'y a quelqu'un qui est assez vieux pour le faire, y demandent.

(Me trouver une *job*), ça été facile. J'ai eu une *job* avec pas ben, ben d'écriture là-dedans. J'sus concierge. J'ai une feuille, c'est tout l'temps la même chose qui a d'écrit d'ssus, pis ça va bien.

### ENCADRÉ 3.9 (suite)

#### Chantal

Quand je vouais que je me levais en retard... ben... je fermes mon cadran, pis je restais couchée, pis j'allais pas. J'allais peut-être une... pis, ou deux fois dans semaine, pour une coupe d'heures. J'étais pas là souvent.

(J'ai laissé l'école) une grosse part parce que j'étais rendue toute seule à un moment donné. Pis moué, je suis une fille qui peut pas être seule. C'est pas l'idée que je dépends des autres, mais ça me prend quelqu'un pour parler. (...) Mes parents, ça allait mal à la maison. Ma mère et moi, on s'entendait pus, y'avait un gros froid à maison. Plusse mon père reste pas avec nous autres; ça fait un bon 9-10 ans... pis, lui payait pas pension, a rien. Ça fait que ça marchait pas pantoute, pis j'pouvais pas mettre l'idée dans l'étude, mes notes étaient tout l'temps en bas de 20.

(...) moi... ah... travailler, tu sais, "*big deal*". Tu sais, c'est pas plus fort que d'autres d'aller à l'école. C'est la même routine, tu te lèves le matin, tu t'en vas travailler, tu reviens — mais c'est une plus grosse tension parce qu'il faut que tu fasses plus attention pour la manière que tu parles, la manière que t'agis. Sais-tu c'que j'veux dire? Tu peux pas agir comme tu agis avec tes amies — c'est quand tu es en *gang* que tu peux rire, pis tout ça. Mais à l'ouvrage, c'est pas pareil..., pis ça, c'est un piège.

Si je trouve que ça sera mieux dans l'école ici? Je le sais pas, parce que c'est l'idée que ça me prendrait plus de temps parce que je suis une personne qui change de place, OK? C'est comme prendre un oiseau, OK? ... est dans une chambre très chaude, pis tu le mets dans une chambre très froide, y va être débalancé les premières journées. Eh, ou ben un chat longtemps dans une place, pis qu'on déménage dans une autre maison; ben là, il va être fçu comme de la marde. C'est pareil comme ça. Ici, j'adore ça, je me fais plus vite icitte que je m'ai faite à l'autre école. Parce que je savais que j'tais pas toute seule. Tout le monde est pareil. Tout le monde a des problèmes de l'école, tandis que là-bas, c'était pas la même affaire. Les profs ... c'est dur à dire ... c'est comme une famille.

(In Lise Daviau, 1985)

### *Définitions de certaines catégories d'écoles*

#### **École mixte**

École dispensant des cours dans les deux langues, anglais et français, située dans le même établissement et placée sous l'autorité d'un seul directeur, le recrutement des élèves étant «mixte», c'est-à-dire en provenance des deux groupes linguistiques, anglophones et francophones. En principe, les deux langues d'enseignement sont tenues séparées. Au secondaire, chaque matière à option («crédit») est enseignée soit en anglais soit en français tandis qu'à l'élémentaire, les élèves anglophones et francophones sont groupés séparément en classes intactes... toujours en principe.

#### **Entité de langue française et entité de langue anglaise**

Néologisme utilisé pour décrire le cas où, dans un même établissement, on abrite deux groupes de professeurs et d'élèves, l'un francophone et l'autre anglophone, chaque groupe étant placé sous un directeur différent (anglophone et francophone) et utilisant chacun sa propre langue comme langue d'enseignement; la plupart des entités de langue française sont nées d'écoles mixtes.

#### **Module de langue française**

En dépit de la logique, il ne s'agit ni d'un mot ni d'une locution en langue française mais d'un néologisme officiel se référant à toute unité d'enseignement : école, «entité» de langue française, classe.

#### **École homogène**

École où le recrutement des élèves est censé provenir d'un seul groupe linguistique, francophone ou non-francophone; d'habitude la langue d'enseignement est la même pour toutes les matières (sauf l'enseignement des langues secondes) que celle des élèves, mais des exceptions importantes arrivent dans certaines écoles secondaires homogènes destinées aux francophones, où certaines matières sont enseignées en anglais (p. ex. mathématiques, sciences).

(Churchill, Frenette et Quazi, 1985 : vol. 2)

\* \* \*



## Notes

1. Dans cette partie, nous renvoyons souvent à la situation des Canadiens-Français dans la province de Québec, d'une part parce que c'est d'abord dans cette province (et en Acadie) que s'est manifestée la culture analphabète des Canadiens-Français et, d'autre part, parce que pendant plusieurs décennies la situation des communautés canadiennes-françaises hors Québec n'était pas sensiblement différente de celle des communautés françaises au Québec. La division des deux Canadas, puis la création de la province d'Ontario ont été des opérations politiques et administratives qui, pendant un certain temps, ont relativement peu affecté la vie quotidienne des Canadiens-Français. Incidemment, pendant une assez longue période, les structures religieuses catholiques du Canada n'ont pas coïncidé avec les divisions politiques provinciales. Ainsi l'Ontario au complet, puis certaines de ses régions ont fait partie de la province ecclésiastique du Canada, puis de celle de Montréal. La province ecclésiastique d'Ottawa pour sa part englobera l'Ouest et une partie du Nord-Ouest du Québec. Enfin, l'immigration importante et constante en provenance du Québec fait que les Canadiens-Français de l'Ontario ont souvent été «formés» dans la province de Québec.
2. Cette implantation constitue un exemple intéressant d'imbrication de l'héritage culturel et de l'oppression nationale. Les Canadiens-Français dans l'Est ontarien doivent ainsi s'accommoder des terres qui restent. Ils se retrouvent donc dans les basses terres dominées par les anglophones établis dans les hautes terres : nouvelle symbolisation du *Haut* et du *Bas* Canada (voir aussi Welch, 1988).
3. Le débat au sujet de l'équation simpliste entre l'analphabétisme et la non-culture ou l'inculture (par opposition à la culture et l'alphabetisme) divise la communauté scientifique en particulier en ce qui a trait aux peuples du tiers monde. Ainsi Brian Street (1984) s'oppose aux théories de Jack Goody (1979) sur la culture et l'alphabetisme. Plus récemment, R. Paseyro, dans un irrévérencieux *Éloge de l'analphabétisme à l'usage des faux lettrés* (1989), rappelle judicieusement l'existence et l'apport des «grandes civilisations analphabètes».
4. La généralisation de cette pratique est confirmée par une source toute différente (Dupont, 1976) qui fait état de la présence d'un ou de plusieurs conteurs dans les camps, et des égards auxquels ils avaient droit, tant de la part des entrepreneurs ou du contremaître que des «hommes», sans néanmoins recevoir une rémunération pour l'exercice de cette importante fonction.
5. Nous ne pouvons ici résister à l'envie de relater l'exemple donné par le père Lemieux rappelant la réponse que lui fait, en 1955, un conteur («vieil analphabète», souligne le folkloriste) à qui il a demandé à quelle date il a appris un conte. La réponse est immédiate. Le conteur est en mesure de se rappeler qu'il s'agissait d'un mercredi de carême alors que sa jument malade allait mourir... et le conteur demande à son épouse de l'aider pour identifier l'année précise. Voici la réponse de l'épouse : «C'est simple à calculer : le dernier voyage que tu as fait avec la jument blanche, c'était le dimanche précédent... pour aller faire baptiser Louison, le petit dernier; et Louison a eu 54 ans

- le 3 mars de cette année (1955). Tu as donc appris le conte le 6 mars 1901!» (Lemieux, 1972 : 47)!!!
6. Au sujet de cette histoire (Jos. Monferrand) et de cette légende de la Chasse Galerie, il importe peut-être de rappeler que Jos. Monferrand est un personnage de l'Outaouais (québécois et ontarien) alors que la légende est typiquement canadienne-française [elle a été diffusée d'abord principalement dans la province de Québec (voir Beaugrand, 1924) et elle est souvent présentée comme une histoire des Pays d'en Haut ou du Nord-Ouest]. Comme l'écrivait Marius Barbeau, dans un recueil de textes comprenant la Chasse Galerie, «une légende, dès sa création, vit comme un caméléon. Elle change de couleur avec le milieu» (Aubry, 1968 : 9).
  7. Il est intéressant de noter que Benjamin Sulte s'est opposé au mépris (probablement généralisé parmi les «élites») du parler populaire. En 1898, il condamnera ceux-là mêmes qui condamnent le parler populaire, démontrant que ce qui était considéré comme du «baragouin» ou le «patois» correspondait en fait à un usage antérieur admis de la langue française : «(...) sur cent personnes qui se mêlent de juger notre langue, il y en a quatre vingt-dix-neuf qui n'ont jamais étudié ces matières» (p. 107), concluait Sulte, révélant ainsi à quel point la réprobation était étendue chez ceux qui se prononçaient sur le français canadien populaire.
  8. Selon Godbout toutefois, cette incurie s'appliquait tout autant aux anglophones qu'aux francophones (p.107) ce qu'infirmait partiellement d'autres études sur l'histoire des écoles françaises d'Ontario (Gaffield, 1987, Welch, 1988).
  9. Pour les pays occidentaux, plusieurs études ont démontré que le protestantisme a historiquement plus favorisé l'alphabetisation générale, peut-être à cause de l'importance que le protestantisme accorde à la lecture de la Bible et au libre arbitre (Cipolla, 1969). Graff a toutefois souligné que cette «loi générale» avait connu des exceptions nombreuses — il cite en particulier le cas de la France —, insistant sur le fait que, le plus souvent, c'est une combinaison de facteurs — dont la religion — qui a joué en faveur ou en défaveur de l'alphabetisation (1987).
  10. Dans son étude sur l'Est ontarien, Gaffield note que, dans cette région agricole, l'instruction n'apparaissait très importante ni pour les catholiques francophones ni pour les protestants et les anglo-catholiques. Les anglophones semblaient toutefois accorder plus d'importance à l'éducation, mais les données globales pour Prescott indiquent que la moyenne de scolarisation de la région était inférieure à la moyenne provinciale. Les différences ethnoreligieuses et ethnolinguistiques auraient donc été atténuées par le mode de vie rural (1987: 110-111).
  11. Pour la hiérarchie catholique de l'Ontario, la question du nombre de Canadiens-Anglais ou de Canadiens-Français est cruciale, puisque c'est ultimement la proportion des ouailles, selon la nationalité ou la langue, qui assure la légitimité du clergé «anglais» ou «français» à la direction d'une paroisse ou d'un diocèse. Aussi, n'est-on pas surpris de voir l'épiscopat anglophone et francophone s'engager, auprès de Rome, dans une véritable guerre des chiffres. La hiérarchie catholique ontarienne était avide de toutes les données statistiques (Choquette, 1980a, 1984). La survie propre de la hiérarchie catholique canadienne-française est directement dépendante du succès d'une colonisation française intense et nettement localisée. À titre d'exemple parmi

- tant d'autres possibles, l'*Almanach de la langue française de 1918* consacre une section entière aux diocèses de l'Ontario en reprenant des données statistiques publiées dans *Le Droit*, données qui permettent d'apprécier le pourcentage de catholiques dans ces diocèses et, parmi ces derniers, de départager les Canadiens-Français des «autres» (catholiques). On publie ces données pour que «les lecteurs puissent les conserver et les méditer» (*La ligue des droits du français*, 1918 : 58).
12. Cette propension des élites et des classes moyennes à rendre les pauvres responsables de leur sort a été exposée dans l'ouvrage devenu classique de William Ryan, *Blaming the Victim* (1976).
  13. Le travail dans les «manufactures de coton» a été bien décrit dans la chanson «La fact'rie d'cotton» de Clémence Desrochers. Les usines de textile étaient tristement réputées pour leur emploi massif de jeunes enfants (garçons et filles) analphabètes alors que les conditions de travail et d'hygiène entraînaient un taux de mortalité très élevé (Fuller, 1923 : 102). Y a-t-il un lien entre cet emploi ethnique et l'expression populaire «être au coton»? Le titre de l'un des premiers films du cinéaste Denys Arcand était «On est au coton».
  14. Incidemment, Mgr Fallon lui-même avait soulevé, à ses propres fins il est vrai, le problème sémantique de l'école bilingue comme le rapporte l'historien Choquette en se référant aux propos de l'évêque : «le qualificatif bilingue était mal approprié; il s'appliquait dans un bon nombre de cas à des écoles purement françaises» (Choquette, 1980a).
  15. Le sujet du concours est aussi révélateur. Lors du premier concours de 1938, le sujet de la rédaction est «Mon école». Dans une initiative antérieure au célèbre concours qui devait durer pendant plus de trois décennies, un concours de composition organisé par la Fédération des femmes catholiques du Canada avait pour sujet : «Pourquoi les écoles séparées de l'Ontario devraient recevoir leur part des impôts scolaires provenant des corporations et des compagnies» (Sylvestre, 1987 :25).
  16. Le «modèle» louisianais préconisé par Durham est intéressant à plusieurs égards. On y a d'abord pratiqué une politique de conciliation à l'endroit de la population française. Les forces économiques (rapidement contrôlées par les Américains), politiques (les institutions fédérales étant unilingues anglaises) et démographiques (immigration anglophone importante) contribuent à une érosion et une assimilation partielle du groupe français qui devient minoritaire. La Constitution de 1842 prévoit que les lois de l'État seront publiées en anglais et en français. Mais, dans la nouvelle Constitution de 1864, un article stipule que l'enseignement dans les écoles élémentaires publiques devrait se faire en anglais. Après la politique de conciliation qui avait assurément porté des fruits, on passait à une politique plus coercitive, alors que le groupe français était devenu faible et minoritaire (Kloss, 1970 : 11-40)
  17. En toute équité pour ces auteurs, il faut indiquer que leurs travaux ont contribué à démontrer précisément que les Franco-Ontariens ne jouissent pas toujours d'un système scolaire identique à celui des anglophones.
  18. Dans l'encadré 3.10, on trouvera les définitions de certaines catégories d'écoles ontariennes au point de vue linguistique. Ces définitions sont tirées de l'étude Churchill, Frenette et Quazi (1985).

19. Dans les positions franco-ontariennes ultérieures à 1967, on adopte effectivement une perspective plus globale et moins conciliante : on s'appuie sur la problématique de la Commission Laurendeau-Dunton, les revendications mises de l'avant sont plus offensives et découlent de cette appréhension plus englobante de la situation. C'est, par exemple, le cas des Rapports Saint-Denis (1969) et Savard (1977).
20. Une étude de Ellen Karp (1988) confirme l'importance plus grande du phénomène des décrocheurs chez les francophones. Notons toutefois que certains auteurs estiment que le phénomène d'abandons chez les jeunes Franco-Ontariens n'a plus le caractère exceptionnel d'il y a quelques années. Nous n'avons pas approfondi cette question.
21. L'intervention de B. Cazabon portait spécifiquement sur les étudiants universitaires et les universités (bilingues) d'Ontario, mais se révèle pertinente pour les étudiants (du primaire et du secondaire) et pour les institutions scolaires qui les forment.

## Pour une alphabétisation communautaire et culturelle

*«Depuis le début de la colonisation française de l'Ontario, nous avons mis en place les principales structures pour soutenir le processus de socialisation, lieu primordial de l'ethnicité, mais maintenant le problème se situe au niveau du contenu, de la substance, de la culture.»*

(Roger Bernard, 1988 : 121)

---

### ***1. Introduction : aperçu rétrospectif et prospectif***

---

Dans les deux chapitres précédents, nous avons donné au traitement du problème de l'analphabétisme des adultes en Ontario français une ampleur à laquelle le lecteur ne s'attendait peut-être pas. Au lieu d'envisager d'une manière très circonscrite cette question, nous l'avons fortement ancrée dans toute l'histoire de la communauté franco-ontarienne, nous avons montré comment elle résulte d'une situation socio-historique globale dont elle ne peut pas être détachée si on veut la comprendre. Problème particulier mais exprimant, comme un symptôme, un mal profond et général, l'analphabétisme de minorité en Ontario français, sous ses diverses formes, nous est apparu dans sa gravité, dans toute son extension cachée. Ses racines ramifiées s'enfoncent, invisibles, dans le tissu social de la communauté. Il s'est révélé bien plus qu'un problème marginal : il reflète, à sa manière, un drame, celui d'une communauté ethnique en difficulté, qui fait face plus que jamais, en dépit de gains réels, à son destin.

Dans ce dernier chapitre, ainsi que nous l'avons annoncé au tout début en introduction, nous n'accorderons pas au traitement de l'alphabétisation, et surtout à la prospective, c'est-à-dire aux mesures et aux actions qui pourraient contribuer à résoudre un tel problème, une importance du même ordre que celle accordée, dans le chapitre III, à l'exposition du problème lui-même. L'élaboration des «solutions» fera l'objet du volume deux de cet ouvrage. Cela mérite quelques explications.

1) En premier lieu, il serait dérisoire, après avoir décrit l'analphabétisme de minorité comme nous l'avons fait, de ne suggérer que des solutions techniques ou

«fonctionnelles», d'ordre simplement didactique ou organisationnel, en prenant soin de ne pas déborder de la sphère habituelle des actions relevant de l'éducation ou de l'alphabétisation des adultes. Ce serait aussi escamoter le problème que de renvoyer la responsabilité de la solution au seul secteur de l'alphabétisation populaire des adultes et aux divers groupes qui y œuvrent. L'alphabétisme de minorité en Ontario français est tel qu'il nécessite, selon nous, non seulement une intervention générale à de multiples niveaux macro et micro sociologiques, à la fois aux plans éducatif, politique, économique et socioculturel, mais surtout un certain changement de la stratégie franco-ontarienne globale consistant à mettre davantage l'accent, sans abandonner évidemment les fronts de lutte du passé, sur la recherche de la *substance* des choses par rapport à l'investissement pour l'obtention de structures, de cadres, de services, etc. Or, de telles questions, à cause de leur complexité, ne pouvaient entrer dans les limites de ce premier tome. Elles sont si lourdes ou si riches d'implications diverses qu'elles exigent d'être traitées en profondeur. Il serait un peu court de proposer un nouveau modèle d'alphabétisation sans nous interroger sur son réalisme, sur les conditions d'ensemble de sa mise en pratique.

2) L'alphabétisation d'affirmation personnelle, communautaire et nationale que nous entrevoyons exige une réflexion sur les contenus de la culture, un approfondissement des motivations essentielles. Il faut à l'heure actuelle méditer sur ces questions cruciales pour l'avenir de l'Ontario français.

À cet égard, la question la plus fondamentale est peut-être celle que Roger Bernard a formulée dans l'épilogue de son ouvrage *De Québécois à Ontariens*, dont nous avons cité un extrait en tête de ce chapitre.

Bernard est frappé par le fait que la langue française dont on a voulu faire l'élément essentiel de différenciation et d'identification des Franco-Ontariens ne peut pas, en fait, jouer ce rôle, devenir l'élément ethnoculturel central de l'identité franco-ontarienne. La langue à elle seule est un véhicule, une forme, un moyen de communication. Elle n'est qu'un des éléments de l'ethnicité. Elle doit aussi exprimer une culture sans laquelle la langue utilisée risque de se réduire à son seul rôle instrumental. Or, c'est cela qui se produit en Ontario :

*Nous voulons tabler sur la langue française pour développer une communauté viable, mais la négociation sociale avec l'ensemble de la société fait en sorte que cette langue se trouve dans une situation d'infériorité dans l'univers culturel des Franco-Ontariens; elle constitue essentiellement un outil de communication qui véhicule une culture qui s'apparente étrangement à celle de la majorité. Il y a là une contradiction qui n'échappe pas aux individus dans leurs actions de tous les jours. Ils réinterprètent la situation culturelle et constatent que le transfert linguistique ne remet pas en cause leur identité individuelle,*

*parce que la francité ne représente pas une valeur de culture non négociable, mais plutôt un élément périphérique de l'identité individuelle, même s'il est au centre de l'identité collective des Franco-Ontariens (Bernard, id., p. 120).*

Dès lors, s'il n'y a plus de forte coïncidence entre l'identité individuelle et l'identité collective ou, en d'autres mots, si la langue ne fait plus corps avec la culture d'origine, le transfert linguistique peut s'opérer sans remettre en cause l'identité personnelle du Franco-Ontarien. La langue française qu'il utilisait ne véhiculait plus très souvent que la culture de la majorité, sous des formes plus ou moins déguisées; elle s'était peu à peu vidée de toute la substance française originelle, au fur et à mesure que le mode de vie ancestral s'estompait dans le temps. Elle n'était plus qu'une forme rabougrie, qu'une habitude, qu'un corps privé de sang.

Le portrait sociodémographique du chapitre II nous a indiqué que la langue française est confinée à un usage de plus en plus domestique en Ontario, qu'elle est précisément domestiquée. Plus encore, lorsqu'il se maintient, le français y semble être devenu une langue réservée à l'enfance et à la prime adolescence, mais que l'on abandonne en vieillissant. On voit la grande portée de pareilles observations pour la définition de l'alphabétisation. Lutter pour que le français devienne langue officielle, se lancer dans l'alphabétisation, en oubliant le ressourcement culturel, c'est à long terme œuvrer pour rien et c'est peut-être même, comme le dit Bernard, travailler inconsciemment à l'intégration à la société majoritaire et à la culture dominante. L'acculturation en effet se réalise, dans une première étape, à travers la langue dominée elle-même qui sert progressivement à transmettre les éléments de l'autre culture, à commencer par les préjugés qu'elle véhicule sur la culture dominée. Lorsque les éléments de la culture majoritaire ont complètement remplacé ceux de la culture d'origine dans la conscience des minoritaires, la langue minoritaire peut alors être tout simplement abandonnée, rejetée comme un vieux manteau, une enveloppe inutile. Nous devons absolument tenir compte de ces considérations dans l'examen approfondi de la politique d'alphabétisation qui s'impose en Ontario français.

3) L'alphabétisation, vue sous l'angle de l'enseignement ou de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, soulève des problèmes théoriques et pratiques dont la discussion demanderait de larges développements. On sait qu'aujourd'hui diverses écoles s'affrontent au sujet de l'enseignement de la lecture. La «lecturisation» s'oppose à l'alphabétisation classique. Que faut-il en penser? Il nous faudra aborder ces questions difficiles auxquelles l'alphabétisation populaire ne saurait demeurer étrangère.

4) Enfin, depuis 1987, l'alphabétisation en français a connu une expansion considérable. Alors qu'en 1986, les activités d'alphabétisation en français étaient

peu nombreuses, des initiatives multiples se sont, depuis lors, développées et le nombre d'intervenants en alphabétisation est maintenant significatif. Ce développement, très important, exigerait, pour être adéquatement apprécié, une étude spécifique. Nous porterons certes un regard sur cette période, mais nous n'en ferons pas une analyse exhaustive.

\*

Nous nous contenterons dans les pages suivantes d'aperçus préliminaires sur le développement de l'alphabétisation des adultes en Ontario français, aperçus plus élaborés lorsque la vue se portera sur le passé, davantage brefs lorsqu'elle se tournera vers l'avenir et qu'il s'agira de questions essentiellement prospectives.

- En premier lieu, nous jetterons un regard rétrospectif sur le développement de l'alphabétisation des adultes en Ontario français au cours des trois dernières décennies. Nous avons déjà exposé comment l'analphabétisme des Franco-Ontariens résultait partiellement d'un «effet de système». Un phénomène analogue s'est produit en matière d'alphabétisation : les développements de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes au Canada et en Ontario ont, très paradoxalement, contribué à maintenir l'analphabétisme des Franco-Ontariens. L'alphabétisation en français devra et doit encore affirmer sa spécificité dans un système qui ne lui est pas favorable. Nous considérerons cette question.

Cette rétrospective de l'alphabétisation en français ne constitue ni une analyse ni une évaluation de ce mouvement. Encore moins entendons-nous évaluer les projets particuliers qui en ont fait partie à un moment donné ou le composent actuellement. Nous nous limiterons à exposer les origines de l'alphabétisation des adultes en français, et à présenter ensuite la politique ontarienne de 1986. Cette politique fera l'objet d'une brève analyse qui permettra de comprendre les actions qui ont suivi en milieu francophone. Nous ferons pour terminer, un survol des principaux développements et questionnements depuis 1987.

- En second lieu, nous exposerons, d'une manière essentiellement schématique, notre conception de l'«alphabétisation culturelle», soit le modèle qui constituerait une réponse à l'analphabétisme de minorité. Il s'agira d'une hypothèse de travail, au même titre que notre explication de l'analphabétisme de minorité. Ces éléments de prospective permettront au lecteur d'entrevoir le type de solution auquel notre problématique conduit et dont le volume 2 traitera principalement.

- Nous formulerons enfin quelques propositions spécifiques pour le développement de l'alphabétisation en français.

\* \* \*



## 2. *Rétrospective : l'alphabétisation au Canada, en Ontario et en Ontario français*

Si l'on veut comprendre les enjeux actuels de l'alphabétisation en français en Ontario, il faut commencer par un examen général du développement de l'alphabétisation au Canada et dans la province d'Ontario, pour s'arrêter ensuite aux particularités et composantes actuelles de l'alphabétisation en français. Dans une très large mesure, en effet, l'alphabétisation en français en Ontario a dépendu et dépend encore des politiques générales d'alphabétisation dans cette province et de leurs modes successifs d'organisation. Toutefois, l'alphabétisation en français doit aussi son évolution à des facteurs qui lui sont propres. Nous en ferons également état.

### 2.1 HISTORIQUE GÉNÉRAL DE L'ALPHABÉTISATION : 1960 - 1991

Les origines de l'alphabétisation des adultes sont antérieures à 1960, mais nous nous attacherons aux trois dernières décennies<sup>1</sup> qui ont été déterminantes pour son développement et ont contribué à lui donner sa configuration actuelle. Une attention particulière sera accordée au champ plus général de l'éducation des adultes, dont l'alphabétisation a souvent été vue comme le premier échelon, l'évolution des deux champs ayant été largement commune. Toutefois, une partie du secteur de l'alphabétisation fut distincte de l'éducation des adultes, ayant eu, au moins partiellement, une origine différente et subi des influences autres. Nous tenterons de tenir compte de ces situations et de ces filiations diverses.

En matière d'éducation, le Canada est officiellement un pays décentralisé. La Constitution de 1867 reconnaît à chaque province le droit exclusif de «légiférer sur l'éducation». En ce qui a trait à l'éducation des jeunes, la compétence provinciale exclusive est assez clairement établie, même si le gouvernement fédéral transfère des sommes considérables aux provinces, tout particulièrement dans le secteur de l'enseignement postsecondaire et de l'enseignement des langues officielles. En matière d'éducation des adultes, la contribution fédérale est proportionnellement plus importante et plus directe, comme le reconnaissait l'OCDE en 1976. Ce secteur, en dépit de son expansion des dernières décennies, demeure beaucoup moins structuré que ne l'est le système scolaire régulier. De nombreux intervenants s'y côtoient, sans doute à cause de sa nature même, laquelle se prête mal à l'uniformisation que l'on observe dans le système scolaire régulier. C'est pourquoi nous examinerons la situation de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes au Canada d'abord, puis en Ontario et, enfin, au Canada français.

## 2.1.1 Éducation et alphabétisation des adultes au Canada

Nous distinguerons globalement deux périodes dans cette évolution de l'éducation des adultes au Canada. La première allant jusqu'au milieu des années 1970, est celle de la mise en place des structures et d'un système public d'éducation des adultes; elle sera dominée par le gouvernement fédéral qui intervient massivement dans ce secteur par le biais de ses politiques de main-d'œuvre. La seconde période, marquée par un retrait partiel du fédéral, est plus diversifiée. Ajoutons que cette division en deux périodes est établie à partir de notre perception du sort réservé à la formation de base. En fait, l'étape 1976-1985 est une longue phase transitoire où les objectifs économiques prennent le pas sur les objectifs sociaux.

### PREMIÈRE PÉRIODE : 1960-1976

L'«explosion» de l'éducation des adultes qui se produit à partir des années 1960, peut se comprendre d'abord par le contexte économique et démographique de l'époque. À la fin des années 1950, le Canada a le plus haut taux de chômage des pays industrialisés. La situation économique est difficile. Historiquement, l'économie canadienne a été inféodée à l'économie britannique, puis à l'économie américaine. Avec une économie périphérique, le Canada est avant tout fournisseur de matières premières; son secteur primaire est important (foresterie, extraction minière, pêcheries), tandis que son secteur secondaire, encore peu développé, se réduit souvent à des opérations limitées de transformation des matières premières. De plus, le secteur secondaire accuse du retard par rapport à celui d'autres économies industrialisées : l'industrie est peu mécanisée, la main-d'œuvre, nombreuse et peu qualifiée. Plusieurs entreprises doivent alors se moderniser ou fermer leurs portes. Concurrément à une diminution de la main-d'œuvre dans le secteur primaire, qui résulte d'une mécanisation et d'une productivité accrues, on assiste à la montée du phénomène, déjà important, de l'urbanisation et à une hausse de l'industrialisation. La demande de main-d'œuvre mieux qualifiée (gestionnaires, professionnels, etc.) s'accroît souvent en proportion. Par ailleurs, le secteur tertiaire, qui poursuit également son expansion, se complexifie et, pour plusieurs emplois, recherche un personnel plus instruit. Enfin, les femmes font une entrée massive sur le marché du travail alors que nombre d'entre elles, peu scolarisées, en avaient été longtemps tenues à l'écart par le travail domestique. L'ensemble de la main-d'œuvre canadienne doit être plus mobile et mieux qualifiée.

L'état de la scolarité de la main-d'œuvre canadienne correspond en quelque sorte à celui de la situation économique globale, comme cela fut d'ailleurs historiquement le cas dans plusieurs pays industrialisés (Limage, 1989). À l'époque, le Canada accuse un retard marqué. L'économie change, mais la

qualification des travailleurs ne semble pas emboîter le pas. Ainsi, en 1965, 42,4% de la population adulte n'a qu'une scolarité primaire (complète ou partielle), comparativement à 28,8% aux États-Unis (Alden, 1982 : 156). À partir des années 1950, le paysage scolaire commence à se modifier. Comme nous l'avons vu, la population des jeunes, alors très importante, poursuit massivement ses études à l'échelon secondaire, puis, dans une moindre mesure toutefois, à l'échelon postsecondaire. Le Canada connaît une véritable révolution scolaire et les systèmes d'éducation dans chaque province sont réformés. Avec une qualification accrue, les jeunes qui arrivent sur le marché du travail éprouvent souvent plus de facilité que leurs aînés moins scolarisés à se trouver un emploi. Au fil des ans, ces jeunes plus scolarisés, lors de leur entrée sur le marché du travail, accepteront plus facilement de poursuivre des études ou de retourner se recycler à plein temps à la suite, par exemple, d'une perte d'emploi. Pendant la décennie 1960, l'éducation, qui est devenue plus généralement accessible et moins coûteuse au secondaire et au postsecondaire, acquiert une valeur sociale; plusieurs provinces quadruplent le budget qu'elles lui destinent, doublant en l'espace de quelques années, la part du PNB consacrée à l'éducation. Toutefois, les disparités économiques et scolaires sont importantes à l'intérieur des régions d'une même province et surtout entre certaines provinces.

Le gouvernement fédéral, agissant déjà en matière de main-d'œuvre par son programme d'assurance-chômage, est très sensible au chômage important qui sévit alors. Au début des années 1960, il intervient plus directement dans le champ de l'éducation des adultes par la *Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle*. Pour lui, le chômage structurel qui frappe alors le pays est, partiellement du moins, lié à la sous-qualification de la main-d'œuvre canadienne, laquelle ne serait pas apte à occuper les nouveaux emplois disponibles. Aussi adopte-t-il en 1967 la *Loi sur la Formation professionnelle des adultes* (FPA) qui instaure le *Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada* (PFMC). En agissant directement et massivement en vue de hausser la qualification de la main-d'œuvre adulte, le gouvernement fédéral estime pouvoir augmenter le niveau d'emploi et contribuer ainsi à la croissance du produit national. Par sa politique «nationale» de main-d'œuvre, il cherche également à renforcer la cohésion et l'identité canadiennes, tout particulièrement dans les régions ou auprès des populations marginales; à cet égard, l'intervention en matière de main-d'œuvre vient compléter d'autres grands programmes sociaux canadiens : assurance-santé, régime des rentes, etc..

L'objectif économique avoué du programme est toutefois atténué par le mode de sélection des candidats à la formation professionnelle. On choisit prioritairement des chômeurs dans les régions où leur nombre et leur proportion sont élevés. Or, le marché du travail dans plusieurs de ces régions et localités, est souvent

vétuste et saturé; en outre, la scolarité initiale d'un grand nombre des chômeurs retenus est très faible. Rapidement, les programmes de recyclage sont plutôt utilisés pour remédier au sous-emploi régional et saisonnier. Et comme la main-d'œuvre sélectionnée est faiblement scolarisée, il faut d'abord lui offrir de compléter sa formation de base avant de la laisser accéder, si la période maximale de formation le permet, à la formation professionnelle proprement dite. Les chômeurs peu ou pas instruits seront donc d'abord dirigés vers le programme de cours préparatoires à la formation professionnelle (CPFP) où ils feront les apprentissages de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ils pourront également être orientés vers un programme d'une durée plus courte, celui de la FPE (Formation préparatoire à l'emploi), créé en 1973, qui allie le rattrapage scolaire à des activités axées sur le développement de l'«employabilité». Dans plusieurs régions et localités, on retrouvera davantage d'adultes inscrits au CPFP qu'aux cours de formation professionnelle et les adultes analphabètes et peu scolarisés atteindront souvent la limite maximale autorisée de 52 semaines de formation sans avoir eu le temps d'accéder aux cours de formation professionnelle. Le secteur CPFP sera très important entre 1969 et 1976, avec un nombre élevé d'adultes inscrits au niveau élémentaire. À cette époque, au mot «alphabétisation», on préfère d'autres appellations comme «éducation de base», «formation présecondaire» ou encore la terminologie de l'école primaire. Même si le terme n'est pas employé, ce programme, par son ampleur et sa durée, représente en fait la plus importante entreprise d'alphabétisation des adultes de l'histoire du Canada.

Le gouvernement fédéral n'offre pas directement des cours de perfectionnement de la main-d'œuvre, il les «achète» des établissements d'enseignement des provinces : conseils ou commissions scolaires, collèges communautaires, cegeps, etc. Le gouvernement fédéral se soumet donc aux programmes scolaires et professionnels des provinces qui conservent leur compétence en matière d'éducation. Toutefois, en achetant les services des provinces, le fédéral spécifie ses propres objectifs; ainsi naissent souvent des tensions chez les intervenants en éducation de base qui œuvrent auprès d'une clientèle peu alphabétisée (Thomas, 1983 : 70). Des programmes dont la philosophie s'apparente au concept d'alphabétisation fonctionnelle de l'Unesco sont alors mis sur pied. Certains de ces programmes comme BLADE (*Basic Literacy for Adult Development* — Alphabétisation de base des adultes) et LINC (*Learning Individualized for Canadians* — Enseignement individuel canadien) sont encore en vigueur de nos jours dans les programmes anglophones. Pendant toute cette période, l'idéologie du rattrapage scolaire, de la «deuxième chance», est importante. Ceux qui éprouvent des difficultés en matière d'emploi et de promotion sociale peuvent désormais s'inscrire à divers programmes de formation : «(...) sous l'égide de l'État-providence, on entend poursuivre un objectif d'équité et permettre aux plus

défavorisés sur le plan de l'emploi, d'acquérir les qualifications requises pour occuper des emplois stables et recevoir une bonne rémunération» (Paquet, 1988 : 58). La formation à plein temps avec allocation n'est cependant accessible qu'à la main-d'œuvre dite «active», qui est soit au travail, soit en chômage; les assistés sociaux, les femmes à la maison qui ont abandonné depuis plus d'un an un emploi rémunéré ne sont pas éligibles, mais des cours du soir, à temps partiel et ouverts à tous, sont aussi offerts dans plusieurs localités.

Les provinces, quant à elles, mettent sur pied des programmes et des structures d'éducation des adultes, souvent financés à 80% ou 90% par le gouvernement fédéral. L'éducation devient beaucoup plus accessible à cette partie de la population. La formation d'un individu ne se limite plus à la période initiale de sa vie. Au Canada, la notion d'éducation des adultes, comme composante d'un système véritable d'éducation permanente, devient de plus en plus une réalité. Parallèlement à ce développement considérable au plan de la formation de base et de la formation professionnelle, la fréquentation à temps partiel des institutions collégiales et universitaires par une clientèle adulte connaît aussi une croissance phénoménale. En éducation des adultes, le Canada donne concrètement suite aux propositions sur l'éducation permanente qui avaient été mises de l'avant par l'OCDE (1973), et l'Unesco (1976). Le rapport Faure *Apprendre à être*, constituera peut-être la plus «articulée» et la plus connue de ces propositions (Faure, 1972). Mais, en dépit de progrès réels, l'accès à l'éducation des adultes n'est pas universel, et le gouvernement fédéral ne semble pas disposé à appuyer financièrement, par exemple, l'idée d'un droit à la formation de base pour tous les Canadiens adultes.

## DEUXIÈME PÉRIODE : 1976 - 1987 -1991

Au milieu des années 1970, le gouvernement fédéral qui a, en fait, assumé la direction et le financement de l'éducation des adultes au Canada, revise radicalement sa stratégie de «formation professionnelle». En 1973-1974, le pays traverse une crise économique importante. Dans bien des milieux, on estime que la stratégie fédérale — et surtout la formation générale de base — sert des fins conjoncturelles, les adultes peu scolarisés inscrits aux programmes de recyclage à plein temps n'étant plus comptabilisés comme chômeurs. Les milieux d'affaires réclament d'ailleurs que l'on coupe court à des formations générales jugées trop coûteuses en comparaison des bénéfices immédiats pour le marché du travail (Lamarre, 1988 : 77). D'aucuns, tout en relevant la contradiction entre la politique fédérale et son objectif économique avoué, soulignent cependant l'apport positif de ces programmes pour les adultes défavorisés.

Amorcée au milieu de la décennie 1970, cette orientation, plus étroitement économique, sera inscrite, en 1982, dans la *Loi nationale sur la formation*, puis accentuée dans le cadre du programme *La planification de l'emploi* («Canadian Jobs Strategy») de 1985. En rendant public son programme *La planification de l'emploi*, le nouveau gouvernement conservateur rompt définitivement avec les objectifs sociaux en matière de formation professionnelle et ce, même si la loi de 1982 n'est pas officiellement modifiée. Le retrait fédéral du financement général de l'éducation des adultes s'accélère à la faveur de la crise économique du début des années 1980 et du vent politique conservateur «reaganien» ou «tatcherien» qui souffle alors sur les pays industrialisés et vise à diminuer l'intervention de l'État, particulièrement en matière sociale. Tout en réduisant ainsi proportionnellement son intervention, le gouvernement fédéral maintient son leadership en éducation des adultes. P. Paquet a bien formulé certains paramètres du réajustement fédéral :

*Le rôle de conception et d'orientation qu'exerce le gouvernement central est clair. Toutefois ce qui est frappant (...), c'est la tendance à décentraliser la gestion de ces programmes et à accroître la participation, tout particulièrement du secteur privé, dans le fonctionnement de ceux-ci (1988 : 66).*

Par l'énoncé d'une nouvelle stratégie en matière de main-d'œuvre, le pouvoir central se retirera du secteur de la formation générale, pour laisser aux provinces le soin de l'organiser et de le financer. Se voulant plus sélectif et plus centré sur la formation professionnelle, il affirmera son intention de concentrer son action sur le recyclage spécialisé conduisant à des emplois de pointe. Le fédéral est d'avis qu'il est allé assez loin dans le rattrapage scolaire. Des rapports d'enquête indiquent d'ailleurs qu'une élévation trop considérable du niveau de scolarité entraîne une pression à la hausse sur les salaires (Commission Adams : Adams, 1979; Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail Dodge, 1981). Les politiques libérales cèdent donc la place à des politiques plus conservatrices : on recentre les programmes sur des objectifs économiques et sur des travailleurs mieux nantis. On maintient toutefois un objectif d'équité pour certains groupes cibles défavorisés : chômeurs chroniques, jeunes, femmes de retour sur le marché du travail, collectivités durement touchées, etc. (Paquet, 1988). Mais ces populations cibles, déjà marginales, auront accès à des programmes plus sélectifs, d'une durée réduite.

De plus, le fédéral souhaite l'apparition de nouveaux partenaires en matière de formation de main-d'œuvre, au premier chef le secteur privé que l'on veut présent dans toutes les étapes de la formation professionnelle, de la définition des objectifs et des programmes jusqu'à la réalisation des activités même de formation.

Ces changements de politique affectent les conseils scolaires et les collèges communautaires. À la diversification des intervenants correspondra une diminution en proportion des subventions fédérales à l'éducation des adultes; le retrait partiel du fédéral de la formation de base les obligera à réorienter leur programmation en mettant désormais l'emphase sur la formation spécialisée. Les établissements scolaires devront adapter nombre de leurs programmes aux priorités définies par le secteur privé. Le maintien ou la survie des programmes de base antérieurs va souvent dépendre de la volonté de chaque province de les financer.

À l'échelon de la population adulte, ce sont évidemment les analphabètes et les personnes peu scolarisées qui sont les plus affectés par ces changements de politique. Leur accès à l'éducation s'en trouve d'autant réduit. Deux études réalisées pendant les années 1980 confirment que les adultes les moins scolarisés sont ceux qui s'inscrivent le moins aux cours d'éducation des adultes; il s'agit du sondage conjoint de l'Institut canadien d'éducation des adultes et de la *Canadian Association for Adult Education* (ICEA - CAAE, 1982) ainsi que d'une enquête de Statistique Canada (Secrétariat d'État, 1985). Une population déjà marginale sera donc davantage marginalisée par les politiques nouvelles d'éducation des adultes. Dans le cadre de la «formation professionnelle», on offrira à cette population des programmes de «formation sans garantie d'emploi» qui ont souvent pour objectifs de légitimer le travail précaire, d'augmenter la pression en vue d'une intégration professionnelle «au bas de l'échelle» économique (Paquet, 1988). Le fédéral accroîtra même les subventions à la formation linguistique des immigrants dont l'intégration à la société canadienne fait de plus en plus problème. Surtout, l'État invite des partenaires privés à intervenir directement et à moindre coût auprès de ces populations : associations bénévoles, organismes caritatifs, communautés religieuses, etc. Ce type d'organisations dont l'importance avait décliné depuis les années 1960, est invité à réassumer un «leadership», presque un missionariat, dans les années 1980.

En fait, les gouvernements doivent reconnaître que le système social en général et l'ensemble des politiques sociales parviennent mal à rejoindre et à encadrer plusieurs laissés-pour-compte qui, en grand nombre, pourraient bien constituer une menace au consensus social. Au Canada, ces laissés-pour-compte sont particulièrement importants parmi les catégories ou groupes suivants : les jeunes (surtout ceux qui ne parviennent pas à se trouver un emploi à partir de la deuxième moitié des années 1970), les assistés sociaux, les femmes, les ruraux, les chômeurs chroniques, les immigrants, les Autochtones, les minorités de l'une des langues officielles. Les personnes analphabètes ou faiblement instruites se retrouvent souvent en proportion considérable au sein de ces catégories. Mais, progressivement, elles émergent comme une catégorie sociale définie.

Pour les populations analphabètes et autres marginaux, l'accès à l'éducation des adultes est de plus en plus limité. Le Canada a fait ses choix, mais d'autres politiques d'éducation des adultes, d'autres priorités auraient été possibles, comme l'a constaté une étude de l'OCDE, qui révélait que le Canada, les États-Unis et l'Allemagne avaient axé leurs politiques de formation de la main-d'œuvre sur une orientation privilégiant «les besoins économiques, la production et l'emploi» alors que d'autres pays avaient, par exemple, favorisé davantage les «besoins individuels et sociaux» (l'OCDE, 1984 cité dans Paquet, 1988 : 34).

\*

### ***L'alphabetisation peu visible : 1960-1976***

Précisément, dans cette période d'essor de l'éducation des adultes, l'alphabetisation ne s'impose pas encore comme un champ distinct de la formation de base (ou encore de l'enseignement de l'anglais ou du français, langues secondes). Le paradoxe a été relevé : ce qui a été le plus important programme d'alphabetisation au Canada, le PFMC, ne faisait aucune référence aux termes «alphabetisation» ou «analphabète», deux mots, au début, rarement utilisés.

Rapidement, plusieurs activités ou programmes «académiques» seront en quelque sorte imprégnés par le contexte de formation professionnelle et commenceront à devenir plutôt des activités d'«éducation de base» ou d'alphabetisation pour adultes. Plusieurs programmes de «formation de base» intègrent des composantes fonctionnelles liées à l'emploi, par exemple des habiletés et des comportements que l'on tente de faire acquérir en même temps que la lecture, l'écriture et le calcul : adaptabilité, ponctualité, employabilité et autres habiletés fonctionnelles (*life skills*).

De façon analogue, certaines activités d'enseignement de l'anglais ou du français langues secondes, deviennent, pour les clientèles peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle, des activités d'alphabetisation. Et ici encore progressivement, au contenu plus proprement linguistique s'ajoutent d'autres apprentissages estimés essentiels pour l'intégration dans la société canadienne.

L'invisibilité relative des analphabètes et de l'alphabetisation ne doit pas surprendre. Les gouvernements éprouvent de la difficulté à admettre l'importance de l'analphabétisme : les Canadiens nés au Canada n'ont-ils pas été tous scolarisés? De plus, les analphabètes eux-mêmes ne sont pas des demandeurs de formation : s'ils se retrouvent en classe, c'est le plus souvent parce que, étant chômeurs, ils ont été sélectionnés à titre de... chômeurs.

En fait, le seul secteur où l'on semble véritablement s'intéresser directement aux analphabètes et à l'alphabetisation, est le secteur communautaire qui intervient, de façon bénévole le plus souvent, auprès de populations marginales et



analphabètes. Cette intervention rejoint les analphabètes en tant que tels dans les localités où ils habitent. L'on n'attend pas que ces personnes demandent une formation ou viennent s'inscrire aux activités : on organise activement le recrutement, appelé parfois «dépistage des analphabètes». Dans plusieurs provinces et localités, ces organisations coopèrent avec des institutions publiques (par exemple, les collèges communautaires et les conseils scolaires). En certains cas, les institutions publiques mettent elles-mêmes sur pied des réseaux bénévoles d'alphabétisation personnelle ou à domicile vers lesquels sont dirigées les personnes analphabètes ou faiblement scolarisées. Ce n'est que lorsqu'elles auront atteint un seuil supérieur d'alphabétisme qu'elles seront intégrées au système d'éducation régulier, dans des «classes», avec des enseignants professionnels rémunérés.

### ***Stagnation puis relance de l'alphabétisation : 1976 -1986 - ....***

Ce sont des organisations communautaires en alphabétisation, le plus souvent dispersées et isolées, qui constituent le noyau de base du mouvement d'alphabétisation au Canada anglais (nous parlerons plus loin du Canada français). À ces groupes s'ajoutent quelques grandes organisations pancanadiennes : *Frontier College, Laubach Canada, Canadian Association for Adult Education*. Enfin, se joint au mouvement un nombre appréciable d'intervenants professionnels, le plus souvent des enseignants provenant de conseils scolaires ou de collèges communautaires, qui se sont découverts, au contact d'étudiants analphabètes, un intérêt spécial pour l'alphabétisation. Ces intervenants adhèrent à des coalitions provinciales ou à la grande organisation canadienne-anglaise, *The Movement for Canadian Literacy (MCL)*, fondée en 1977. Regroupements et intervenants formeront une véritable coalition qu'ils élargiront au fil des ans et qui contribuera à relancer l'alphabétisation, sur des bases bien différentes toutefois de celles qui prévalaient pendant la période antérieure.

Ce mouvement «alpha» au Canada anglais, alors même qu'il commence à prendre forme et à se concerter, doit faire face au changement de politique du gouvernement central. Dès sa fondation en 1977, le MCL déplore le retrait fédéral progressif du champ de l'éducation de base (Thomas, 1978). La décennie qui suit est difficile. Les provinces ne prennent souvent pas adéquatement la relève des programmes fédéraux antérieurs, et les protestations publiques semblent inefficaces. Personne ne semble pourtant réclamer un retour à la situation antérieure. Les forces tant progressistes que conservatrices paraissent s'accorder pour critiquer les programmes d'éducation de base ou d'alphabétisation, à l'échelle canadienne.

Sur la scène internationale, le projet de Campagne mondiale d'alphabétisation, dont le principe avait été mis de l'avant à Montréal lors de la deuxième Conférence mondiale sur l'éducation des adultes en 1960, a avorté. Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) qui devait précéder cette campagne, est lui-même abandonné en 1976 et donne lieu à une «évaluation critique».

Aux États-Unis, les grands programmes d'éducation de base sont eux-mêmes en déclin et contestés. En alphabétisation, la priorité semble maintenant se déplacer vers des initiatives locales, définies sur mesure; un universitaire américain avancera le concept d'«alphabétisation spécifique». L'étude *Adult Illiteracy in the United States* (1979), dirigée par Hunter et Harman et financée par la prestigieuse *Ford Foundation*, recommande l'adoption d'approches communautaires locales. Les promoteurs traditionnels de l'alphabétisation sont maintenant appuyés par le milieu des affaires qui, tout en divergeant d'opinion avec plusieurs intervenants sur les objectifs et le contenu de l'alphabétisation communautaire, se déclarent favorables à l'instauration de programmes locaux et peu coûteux.

Dans le reste du monde, après un déclin relatif dans la deuxième moitié des années 1970, l'alphabétisation des adultes redevient objet de préoccupation. Dans les pays du tiers monde, plusieurs organisations internationales reconnaissent la nécessité d'assurer la formation de base des enfants et des adultes. La Banque mondiale, dans sa politique sectorielle en éducation, insiste toutefois sur les liens entre «la formation et le travail» et préconise à l'avenir, dans les pays à faible revenu, la mise de l'avant de «programmes peu coûteux d'enseignement fondamental» pour la scolarisation des jeunes et, *a fortiori*, pour l'alphabétisation des adultes (1980 : 95). Concurrément, le problème de l'analphabétisme (fonctionnel) dans les pays industrialisés est «découvert». La Grande-Bretagne, puis les Pays-Bas, la République Fédérale Allemande, la France se dotent de stratégies en alphabétisation. Des organisations comme l'Unesco, l'OCDE, le Conseil de l'Europe et la Communauté économique européenne se saisissent de la question et reconnaissent que l'analphabétisme des adultes est un problème systémique qui entretient des relations étroites avec d'autres facteurs tels l'emploi, l'appartenance géographique et ethnique, la langue, le type de scolarité initiale. On reconnaît une responsabilité à l'État, on favorise les approches à caractère communautaire, mais on évite la voie de l'affirmation d'un droit à l'alphabétisation, comme l'avait préconisé, par exemple, la 4e Conférence de l'Unesco sur l'éducation des adultes en 1985.

Au Canada, cette orientation plus communautaire des programmes d'alphabétisation fait de plus en plus d'adeptes. La coalition canadienne s'élargit et parvient à mobiliser pour l'alphabétisation des acteurs sociaux plus nombreux et issus de milieux divers. Plusieurs bibliothèques et bibliothécaires, déjà sensibilisés à la question de la lecture, se joignent au mouvement. Dans certaines provinces, notamment la Colombie-Britannique et l'Alberta où les gouvernements

provinciaux ont effectivement pris la relève du gouvernement fédéral, des coalitions officielles et des regroupements officieux se constituent et se joignent au mouvement national. En 1983, la Commission canadienne pour l'Unesco publie la première étude d'envergure sur l'analphabétisme (Thomas, 1983). *Frontier College*, récipiendaire d'un prix de l'Unesco en 1977, réoriente ses activités vers l'alphabétisation au cœur même du Canada anglais et non plus seulement dans les régions éloignées ou périphériques. Les grandes organisations du Canada anglais, soit *Laubach*, *Frontier College* et *The Movement for Canadian Literacy*, appuyées par la CAAE, conviennent qu'une attention prioritaire doit être accordée à la sensibilisation du public à la réalité de l'analphabétisme et à la promotion de l'alphabétisation. En 1984, à l'instigation du *Frontier College*, la *Right to Read Declaration* (Déclaration pour le droit de lire) est adoptée.

Les milieux d'affaires, informés du problème, se joignent progressivement à ce mouvement naissant. Au début des années 1980, l'OCDE recommande aux pays industrialisés de mieux prendre en compte les problèmes des «populations spéciales» tant chez les jeunes que chez les adultes : populations migrantes, populations peu ou mal scolarisées dont la formation inadéquate affecte la qualité générale de la main-d'œuvre de plusieurs pays, etc. Déjà au Canada, les principales études fédérales des années 1980 sur l'emploi feront référence au problème de l'analphabétisme ou de la formation de base déficiente d'une partie de la main-d'œuvre. En 1984, un groupe de travail du Parti conservateur du Canada souligne que, selon l'OCDE, 30% de la main-d'œuvre canadienne est analphabète et recommande que le fédéral intervienne en alphabétisation de concert avec les provinces, les organisations non gouvernementales, l'entreprise privée et les syndicats (*Progressive Conservative Party of Canada*, 1984 : 5, 11-12). Une fondation, *Canadian Give the Gift of Literacy*, est mise sur pied par l'industrie canadienne de l'édition pour tenter de sensibiliser l'ensemble de la population à l'alphabétisation tout en recueillant des fonds destinés aux «petits programmes communautaires d'alphabétisation, dans une situation critique (*sic*) de sous-financement». L'entreprise de journaux *Southam News* contribuera également à la sensibilisation et à la promotion par son grand reportage-enquête sur l'analphabétisme en 1987. De plus, un autre regroupement d'entreprises s'est formé, le *Canadian Business Task Force on Illiteracy*, qui publie en janvier 1988 une étonnante étude sur les coûts de l'analphabétisme au Canada, de plus de 2 milliards de dollars en 1987, selon elle; on y établit que la présence d'analphabètes dans les entreprises entraîne des «coûts découlant des accidents du travail, de la perte de productivité, (...) de la perte de marchés et de problèmes causés par un moral bas» (traduction de Grondines, 1989 : 2). Le mouvement syndical s'intéresse à son tour à l'alphabétisation et le *Canadian Labour Congress* (CLC) participe à la concertation avec le MCL.

En dépit de la diversité politique et sociale des différents partenaires de la coalition pour l'alphabétisation, ceux-ci parviennent aisément à trouver un terrain d'entente. L'orientation de type individuel et personnalisé («student-centred», «learner-centred») adoptée par plusieurs organismes communautaires ou non gouvernementaux n'est pas idéologiquement incompatible avec la perspective propre des milieux d'affaires. Par ailleurs, le bénévolat auquel se confinent plusieurs organismes d'alphabétisation, non par choix dans certains cas mais à cause de leur sous-financement, apparaît à d'aucuns comme un modèle efficace et économique qu'il faudrait étendre. Nombre d'organisations concernées s'efforcent de lier davantage l'alphabétisation aux problèmes de l'emploi et à la problématique de l'«employabilité».

Le gouvernement canadien avait souhaité que, dans le domaine de l'éducation de base des adultes, les provinces soient plus actives, les partenaires sociaux, plus nombreux, le milieu du travail (employeurs et syndicats), plus actif et les interventions, plus diversifiées et mieux adaptées. Ses vœux sont en voie de se matérialiser avant même qu'il n'ait explicitement formulé sa politique et accordé un budget particulier pour cette «nouvelle alphabétisation». En 1986, le gouvernement ontarien annonce une initiative prochaine en alphabétisation; en octobre de la même année, le gouvernement conservateur fédéral, au pouvoir depuis 1984, déclare dans le Discours du Trône son intention de «collaborer avec les provinces, le secteur privé et les organismes bénévoles à la mise au point de mesures qui permettront aux Canadiens d'acquérir le degré d'alphabétisme nécessaire pour bénéficier pleinement des avantages d'une société avancée». La politique fédérale viendra appuyer un consensus qui existait déjà de fait.

L'année 1987 sera déterminante pour la relance de l'alphabétisation au Canada. Le gouvernement fédéral énonce sa «politique» au mois d'avril (voir encadré 4.1). Le gouvernement ontarien met lui-même en place la politique annoncée à l'automne précédent et lance la campagne *Alphabétisation Ontario*. Plusieurs organisations canadiennes anglophones (*Coalition of Canadian Organizations Concerned About Literacy in Canada*) adoptent une nouvelle déclaration sur l'alphabétisation au Canada, *Literacy in Canada. The Cedar Glen Statement*. À l'automne 1987, les journaux Southam publient l'enquête sur l'analphabétisme accompagnée d'une série de reportages réalisés par le journaliste Peter Calamai. En octobre, deux importantes conférences sur l'alphabétisation ont lieu à Toronto : l'une sur l'alphabétisation en pays industrialisés, organisée par le Conseil international d'éducation des adultes (Gayfer, 1987), l'autre sur *L'alphabétisation au Canada : La prochaine décennie*, organisée par le MCL (1987). La même année, les ministres provinciaux responsables de l'Éducation créent une «tribune de consultation»; au tout début de 1988, le Conseil des ministres de l'Éducation publie successivement une étude sur *L'alphabétisme*

chez les adultes du Canada (Cairns, 1988), puis une *Déclaration* intitulée *L'alphabétisme chez les adultes du Canada : définition et traitement de la question* (CMEC, 1988).

Ces politiques et déclarations convergent remarquablement. Elles sont le reflet du consensus qui s'est établi dans la société canadienne sur l'importance de plusieurs besoins et problèmes : sensibilisation du public, accessibilité et diversité des programmes, meilleure formation du personnel, pénurie de matériel didactique approprié, insuffisance de données, recherche de partenariat et besoin de coordination. Dans ces deux derniers aspects toutefois, chaque intervenant a tendance à définir ses propres objectifs. L'extrait suivant de la *Déclaration* du Conseil des ministres de l'Éducation traduit bien les points d'entente entre les intervenants canadiens, mais il exprime aussi les interrogations des ministres de l'Éducation quant au rôle et à la place des autres partenaires, particulièrement les ONG (organisations non gouvernementales) et le gouvernement fédéral :

- *Échange d'information sur les programmes d'alphabétisation*
  - par la tenue régulière de réunions de représentants des provinces;
  - par l'établissement d'une liste des programmes d'alphabétisation actuels et de ceux qui sont nécessaires;
  - par l'appui à des banques de données sur les programmes et le matériel didactique.
- *Éclaircissement du rôle joué par le secteur non gouvernemental et le gouvernement fédéral à l'égard de l'alphabétisation pour compléter les activités des provinces*
  - par la convocation, en 1988, d'un groupe de travail national sur l'alphabétisation, où les trois secteurs seront représentés.

*En fonction de leurs besoins et de leur situation propres, les provinces donneront également la priorité aux points suivants:*

- *sensibilisation du public à l'alphabétisme chez les adultes par la publicité et par la diffusion de renseignements à ce sujet;*
- *création de mécanismes ou conseils de coordination dans les provinces;*
- *élargissement des services de formation des personnels en alphabétisation, y compris les répétiteurs (N.d.l.r. : «tutors» dans le texte anglais);*
- *amélioration de la cohérence et de l'uniformité de l'éducation de base des adultes et des programmes d'alphabétisation, ainsi que de leurs normes;*
- *augmentation des fonds destinés à l'alphabétisation, à mesure que sensibilisation et demandes de divers services augmentent (CMEC, 1988 : 1-2).*



*Le 8 septembre 1988, journée internationale de l'alphabétisation, le premier ministre du Canada annonce, à Toronto, la politique canadienne d'alphabétisation. Les groupes d'alphabétisation en français de l'Ontario manifestent devant Frontier College et rencontrent brièvement le Secrétaire d'État du Canada; puis ils se dirigent à Queen's Park, siège du gouvernement ontarien.*



## La «politique» fédérale de 1987

L'initiative fédérale de 1987 reflète l'orientation que le gouvernement canadien entend donner à l'alphabétisation au Canada. En premier lieu, la responsabilité de l'alphabétisation est confiée non pas à Emploi et Immigration Canada, responsable de la formation professionnelle, mais à la division Citoyenneté du Secrétariat d'État du Canada, ministère actif auprès de nombreuses organisations communautaires et auprès des communautés ethnoculturelles. On n'a pas non plus rattaché le *Secrétariat national à l'alphabétisation* (SNA) nouvellement créé à la direction des Langues officielles ou à celle de l'Aide à l'éducation, spécialisées dans les paiements de transferts aux provinces en matière d'éducation et dans l'appui aux minorités officielles. Ce choix indique bien que le fédéral ne considère pas l'alphabétisation comme étroitement liée aux systèmes publics d'éducation ou à la problématique des minorités officielles. Le SNA est maintenant rattaché au ministère Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

C'est à l'automne 1988 que le gouvernement fédéral met vraiment en place sa politique, annoncée par le premier ministre du Canada en personne à Toronto : 110 \$ millions étalés sur une période de cinq ans seront consacrés à l'alphabétisation.

Cette nouvelle politique ne modifie pas la politique de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre du gouvernement canadien : elle s'inscrit plutôt dans son sillon. D'ailleurs, une partie des nouveaux fonds fédéraux sert à promouvoir l'alphabétisation selon une perspective liée au travail. De plus, l'engagement du fédéral est limité non seulement par le montant alloué à l'alphabétisation, mais aussi par la nature des activités financées. À l'exception de quelques projets d'innovation, les subventions fédérales ne peuvent, en effet, être utilisées pour l'alphabétisation proprement dite. Le fédéral contribue néanmoins à accroître la sensibilisation au problème de l'analphabétisme par son soutien direct et important aux grandes organisations canadiennes intéressées à faire la promotion de l'alphabétisation et à se coordonner avec de nouveaux intervenants. Enfin, une part importante de son budget en la matière s'inscrit dans le cadre d'ententes avec les provinces, mais à la condition expresse que ces dernières contribuent pour moitié au moins à la subvention.

Au total, le gouvernement fédéral parvient à accroître la visibilité de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. Il ne modifie pas sa politique de main-d'œuvre, longtemps décriée par les organismes d'alphabétisation, mais contribue à accroître le nombre de partenaires, notamment des milieux d'affaires et les syndicats, à accentuer la préoccupation du lien formation-emploi dans plusieurs programmes d'alphabétisation. Enfin, il maintient le principe de la responsabilité des provinces en matière de formation de base. Plus encore, la condition relative

au financement conjoint pour les projets intra-provinciaux a comme effet d'intéresser à l'alphabétisation des provinces qui intervenaient très peu ou pas du tout en ce domaine : en 1988-1989, première année du programme, des ententes de financement conjoint ont été conclues avec tous les gouvernements des dix provinces et des deux territoires.

### **2.1.2 Éducation et alphabétisation des adultes en Ontario**

L'Ontario est la province la plus peuplée du Canada et le cœur de son activité économique. C'est cette province qui sera également la plus active en matière d'éducation des adultes (avec l'Alberta et la Colombie-Britannique).

#### ***L'éducation des adultes***

Au fur et à mesure que le gouvernement fédéral élabore et implante ses politiques tant en matière de formation et de perfectionnement de la main-d'œuvre que de formation des immigrants, la province parvient à en tirer rapidement profit. L'établissement du réseau des collèges communautaires (les CAAT) profite considérablement des subventions fédérales à la formation professionnelle (Stevenson, 1970). Étant la province la plus riche du pays, l'Ontario contribue substantiellement à l'éducation des adultes.

Pourtant, ce développement de l'éducation des adultes ne se réalise pas de façon étroitement coordonnée, à partir de politiques générales très explicites et d'une direction ministérielle centralisée. La stratégie du gouvernement ontarien semble être de nature principalement pragmatique : mise en place de structures et de programmes se conjuguant avec l'attribution d'une autonomie considérable à ces structures décentralisées (conseils scolaires et collèges communautaires). En 1981, le premier document gouvernemental sur l'éducation des adultes, *L'éducation permanente : le troisième système*, («document de travail» qui ne sera pas vraiment suivi d'une politique d'ensemble d'éducation des adultes<sup>2</sup>), constate précisément l'absence d'une telle politique et l'inexistence d'une structure de coordination.

Pour la formation de base des adultes, les principaux intervenants sont les collèges communautaires, qui relèvent du ministère des Collèges et Universités, et les conseils scolaires, qui sont sous la juridiction du ministère de l'Éducation. Le MEO peut aussi intervenir directement en formation de base par son Centre d'études indépendantes. Dans une étude ultérieure (Wright, 1986) visant à fournir des recommandations sur les principes, l'organisation et le financement de l'éducation permanente au sein des deux ministères, on note que non seulement ceux-ci ont été séparés depuis le début de leurs travaux, mais qu'en plus, «certaines de leurs responsabilités ont été confiées au ministère de la Formation



professionnelle», entre-temps. La formation linguistique (et la formation de base) des immigrants relève, pour son financement, du ministère des Affaires civiques. En éducation de base des adultes, la province n'a donc, jusqu'en 1987, jamais énoncé ni mis en œuvre de politique générale. La dispensation des services y était assurée par les CAAT, les conseils scolaires et des organisations non gouvernementales et ces organismes y étaient appuyés par quatre ministères : Collèges et Universités, Éducation, Formation professionnelle, Affaires civiques (le nom de ce dernier ministère changera souvent : Affaires culturelles et des Loisirs, Citoyenneté et Culture, Affaires civiques et culturelles). En alphabétisation, les organisations non gouvernementales, pour leur part, pourront recevoir leur financement des conseils scolaires ou des collèges communautaires ou, directement, des quatre ministères mentionnés.

### **L'alphabétisation**

Pendant ce temps, les activités d'alphabétisation en Ontario, quoique importantes, sont demeurées marginales. En raison peut-être de la diversité des programmes et des sources de financement, le milieu «alpha» a longtemps été fragmenté. Ce n'est qu'en 1984 que s'organise la première conférence provinciale sur l'alphabétisation. *Ontario Literacy Coalition* n'est fondé qu'en 1986. Pendant toutes ces années, il n'y a donc pas véritablement d'orientation donnée à l'alphabétisation : ni à la base, ni au gouvernement. Les initiatives à la base demeurent le plus souvent confinées aux organisations qui les prennent. Au gouvernement, aucun fonctionnaire n'œuvre à l'alphabétisation proprement dite, à l'exception de quelques employées du «Newcomers Branch» du ministère de la Citoyenneté, qui appuient activement les initiatives communautaires d'alphabétisation.

Jusqu'en 1986, il semble que les institutions publiques offrent plutôt des programmes d'alphabétisation de type «académique» ou fonctionnel, répondant au modèle élaboré pendant la période où le gouvernement fédéral intervenait considérablement en éducation de base (par exemple, les programmes BLADE et LINC, le Programme de Formation de base de l'Ontario — FBO). On offre également des cours de formation linguistique aux immigrants : ce sont principalement des cours d'anglais, langue seconde. Même marginales, ces initiatives peuvent donc s'appuyer sur des programmes et des expériences qui se sont développés au fil des décennies antérieures. À cela, il faut ajouter certains cours de formation de base en milieu de travail qui commencent à apparaître, en particulier à l'instigation du *Frontier College*. Le leadership en éducation de base et en alphabétisation semble surtout assumé par les organismes communautaires, comme le notait en 1987, une observatrice britannique :

*En raison des réductions des fonds fédéraux en 1981 qui ont diminué les activités des collèges dans le domaine de l'alphabétisation de base et à cause de l'absence de toute autre forme de financement assuré dans ce secteur, le rôle des groupes communautaires bénévoles comme le Movement for Canadian Literacy a pris de l'ampleur. En ce moment, c'est dans ces programmes volontaires que se trouve une bonne partie de l'expertise et des innovations en matière d'alphabétisation : on y retrouve aussi une vision forte et articulée à l'effet que l'alphabétisation doit être replacée dans son contexte politique et social, et non simplement considérée comme une question de formation professionnelle. (...) cette perspective suscite un certain nombre de difficultés quand le financement gouvernemental devient tout à coup disponible (Hamilton, 1988 : 7. Notre traduction).*

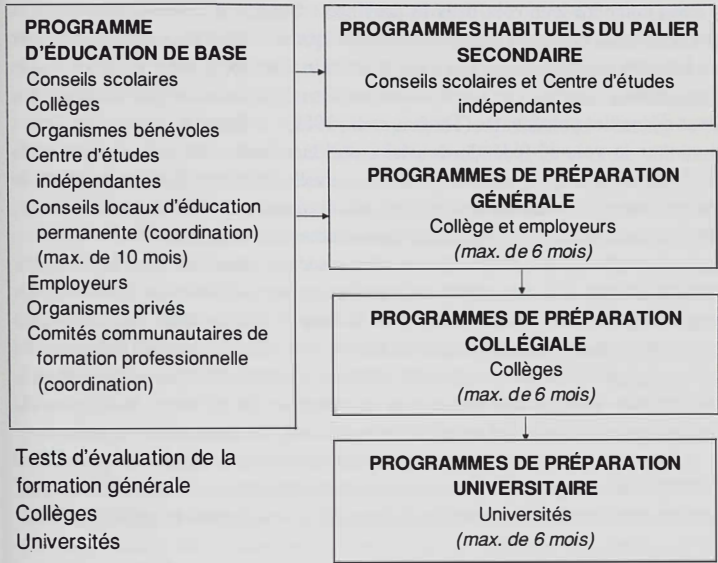
L'Ontario n'en est pas moins, pendant toute cette période, le centre de l'alphabétisation au Canada anglais. À Toronto, on retrouve le siège social de l'important Conseil international d'éducation des adultes, du *World Literacy of Canada*, qui a activement contribué à la fondation du MCL, du *Frontier College*, du *Canadian Give the Gift of Literacy Foundation*, de la CAAE, de OISE et de son département d'Éducation des adultes. Jusqu'à tout récemment, le MCL — maintenant déménagé à Ottawa — avait son siège dans la Ville Reine. Enfin, c'est l'ancien maire de Toronto qui allait formuler, à titre de Secrétaire d'État du Canada, la politique fédérale d'alphabétisation du gouvernement fédéral et c'est dans cette ville que se déroulèrent les consultations préalables à la politique.

\*

En dépit de l'importance réelle de l'alphabétisation et de l'éducation de base dans la province, les services offerts demeurent manifestement insuffisants eu égard aux besoins. Les insuffisances importantes en ce domaine sont relevées dans les deux études, *Le troisième système* (MEO et MCU, 1981) et le *Rapport : pour adultes seulement* (Wright, 1986). Ces deux études recommandent qu'en éducation des adultes, dans la province, la priorité soit accordée à la formation de base estimée déficiente et insuffisante. Le rapport *Pour adultes seulement*, quant à lui, propose une structuration de l'éducation permanente où la diversité des intervenants et des interventions en éducation de base serait confirmée, mais systématisée et coordonnée (figure 4.1); il préconise de multiplier les programmes diversifiés existants et de les rendre accessibles à un plus grand nombre de personnes par un financement plus adéquat et des mesures d'appoint appropriées (gratuité des cours, services d'information et d'orientation, aide au transport et à la garde des enfants,...). Tant dans cette dernière étude que dans la première, on identifie certains groupes sociaux exigeant des mesures spéciales pour la

FIGURE 4.1

Organisation des programmes d'éducation permanente



(source: Wright, WCU, 1986 : 38)

formation de base, dont les francophones, l'un et l'autre documents reconnaissant le problème de leur faible scolarité. Mais c'est le rapport *Pour adultes seulement* qui identifie le mieux les populations les plus concernées, soit :

- les immigrants
- les francophones
- les personnes âgées
- les groupes dits spéciaux :
  - femmes (en priorité celles des familles monoparentales)
  - pauvres
  - Autochtones
  - handicapés intellectuels et physiques.

\*

En matière d'alphabétisation et d'éducation de base, le gouvernement ontarien est interpellé par une certaine frange de l'opinion publique de même que par les organismes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, qui parviennent à faire entendre leur voix dans la province. Comme d'autres gouvernements provinciaux à l'époque, il constate en outre que si le fédéral poursuit son retrait de la formation de base et de la formation en institution, il devra assumer seul le financement du réseau public d'éducation des adultes mis sur pied au cours des deux décennies précédentes (Thomas *et al.*, 1989). L'Ontario semble impuissant à contrer la volonté fédérale de désinstitutionnalisation de la formation de la main-d'œuvre. Ainsi, effet direct de la nouvelle politique fédérale de 1985, le nouvel Accord Canada-Ontario prévoit une diminution de 40% des achats directs de formation dans les collèges communautaires pour la période 1985-1988 avec pour objectif explicite d'accroître le rôle du secteur privé tant dans la définition des besoins que dans les services mêmes de formation (Yalnizyan, 1989 : 8). Le gouvernement ontarien s'inquiète et le ministre de la Formation professionnelle proteste : puisque le gouvernement fédéral «ne fournit pas suffisamment de ressources, n'utilise pas le réseau existant pour la formation professionnelle», il se demande si cette politique n'aura pas pour «effet de saper le système de formation de l'Ontario qui a déjà fait ses preuves» (Sorbara, 1986 : 35-36).

Le gouvernement ontarien doit de toute urgence consolider les acquis tout en coordonnant mieux les activités et en tentant de répondre, selon des modalités plus souples, aux besoins de formation de base qui se font de plus en plus pressants.

### 2.1.3 Éducation et alphabétisation des adultes au Canada français

Il n'existe évidemment pas un système d'éducation ou d'alphabétisation des adultes en français pour l'ensemble du Canada. Les politiques et programmes du gouvernement fédéral vont s'appliquer généralement sans prendre en considération la réalité des deux communautés linguistiques. En fait, Emploi et Immigration n'affichera jamais une grande sensibilité à l'endroit du recyclage en français des minorités françaises (Guindon, 1987). Et ce sont les provinces elles-mêmes qui devront mettre en œuvre les programmes; dans la mesure où plusieurs d'entre elles ne reconnaissent pas le droit à l'alphabétisation en français pour les jeunes, elles ne sont évidemment pas disposées à organiser la formation de base des adultes francophones en français. Au demeurant, ces adultes sont, dans la plupart des provinces anglophones, dispersés et peu nombreux. Les deux seules provinces, où quelques activités de formation de base des adultes sont organisées en français, sont le Nouveau-Brunswick et l'Ontario.

Il existe pourtant un mouvement vigoureux d'alphabétisation en français au Canada. Mais, pendant plusieurs années, ce mouvement se limite aux seules

frontières de la province de Québec, et il est tout entier centré sur l'intervention du gouvernement de la province qui finance deux réseaux : celui des commissions scolaires et celui des ONG, lesquels ont choisi de s'appeler groupes populaires d'alphabétisation. Ni le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires ni les organisations populaires en alphabétisation ne manifestent le moindre intérêt pour la situation des analphabètes francophones de l'extérieur du Québec dont le taux d'analphabétisme est pourtant bien plus élevé qu'au Québec. Cette situation n'est prise en compte par aucune des grandes organisations «canadiennes-françaises». L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) limite son intervention en alphabétisation à la seule situation québécoise et se révèle plutôt être un Institut *québécois* d'éducation des adultes. Pour sa part, l'Association canadienne d'éducation de langue française (Acelf) semble toute entière accaparée par le problème de l'accès à l'éducation en français des jeunes des minorités françaises : l'alphabétisation des adultes n'est pas évoquée comme une partie intégrante du *Plan de développement de l'éducation française au Canada* (Acelf, 1981a et 1981b); elle est également absente de l'«école canadienne-française» telle que la définira plus tard l'Acelf (1988). Pour leur part, ni la Fédération des Francophones hors Québec (FFHQ) ni les grandes associations canadiennes-françaises provinciales n'ont placé l'analphabétisme des adultes au rang de leurs priorités. La seule exception et ce, jusqu'à la fin des années 1980, sera le «mini-séminaire» sur *L'analphabétisme chez les francophones hors Québec* (FFHQ, 1983) qui rassemble l'ICEA, le ministère de l'Éducation du Québec et des intervenants du Québec et de l'extérieur du Québec. L'importance du problème de l'analphabétisme y est reconnue mais ni la FFHQ ni l'ICEA ne donneront suite aux propositions de suivi. Et le Séminaire qui devait suivre le mini-séminaire n'aura pas lieu.

Dans les années 1970 et 1980, nous l'avons vu, les liens entre les francophones du Québec et ceux du reste du Canada sont ténus. En alphabétisation également, les intervenants francophones du Québec ignorent totalement le reste de la francophonie canadienne. Lorsque des projets s'amorcent en Ontario, puis au Nouveau-Brunswick (par exemple, le projet d'alphabétisation dans les collèges communautaires : Vienneau 1983), les instigateurs de ces projets viennent s'informer au Québec où ils sont poliment accueillis, sans plus. Les francophones «hors Québec», y compris ceux d'Ontario, ne peuvent donc compter sur un réseau et une solidarité «canadienne-française» pour les aider à intervenir en alphabétisation. Pendant plusieurs années, la seule collaboration en alphabétisation entre francophones du Canada se fera sur une base individuelle et militante.

Quelques-unes des grandes organisations canadiennes-anglaises en alphabétisation adopteront une dénomination officielle française. C'est le cas du

*Frontier College* (Collège Frontière) et du *Movement for Canadian Literacy* (Rassemblement canadien pour l'alphabétisation), mais il s'agit plutôt d'un bilinguisme de façade. Dans le cas du MCL, cet intérêt minimal pour la réalité des minorités françaises est peut-être partiellement lié au fait que la minorité anglaise au Québec est traitée, en alphabétisation, sur un pied d'égalité avec la majorité française; pendant les années 1980, le ministère de l'Éducation du Québec accorde *de facto* une autonomie d'intervention au *Quebec Literacy Working Group* (QLWG) qui assume le leadership de l'alphabétisation en anglais et ce, même si les orientations du QLWG divergent, à plusieurs égards, du *Plan* provincial d'alphabétisation. Le faible intérêt des intervenants francophones du Québec à l'endroit du Canada anglais ne favorise pas non plus la timide ouverture du MCL. Dans le *Cedar Glen Statement* sur l'alphabétisation au Canada, aucune mention n'est faite de la situation des francophones ni du droit à l'alphabétisation en français. Tout au plus affirme-t-on : pour toute minorité linguistique, «lorsque la chose est possible, les gens devraient pouvoir suivre des cours d'alphabétisation dans leur langue maternelle» (1987a : 3).

Mais, en 1987, le vent tourne également pour l'alphabétisation en français au Canada. Au Séminaire du CIEA, puis au Colloque du MCL, auxquels plusieurs francophones sont invités, les représentants francophones du Québec découvrent soudainement l'existence d'un mouvement d'alphabétisation en français en Ontario. De plus, la possibilité de financement de projets pancanadiens par le fédéral accroît l'intérêt pour la situation des francophones hors Québec. Appuyés par la FFHQ, l'ICEA et le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec soumettent un projet de recherche-action sur l'analphabétisme et l'alphabétisation des Canadiens-Français. En août 1989, l'Acelf organise avec le concours financier du gouvernement fédéral, un congrès sur la question. La même année, l'ICEA publie les résultats de son étude (Boucher, 1989). Pour la première fois, l'importance du problème de l'analphabétisme des francophones du pays est étalée au grand jour. Tant le Congrès de l'Acelf (voir encadré 4.2) que l'étude de l'ICEA soulignent le caractère prioritaire de la situation hors Québec tout en notant les difficultés communes à l'ensemble de cette «minorité ethno-linguistique et culturelle» du Canada pour laquelle l'alphabétisation apparaît comme un «élément-clé de survivance». Ainsi, l'alphabétisation en français hors Québec se voit-elle reconnaître une légitimité. En même temps, débute un effort de compréhension de la nature de l'analphabétisme chez les francophones et des modèles d'alphabétisation qu'on y pratique.

Les bases étaient jetées pour une concertation pancanadienne en alphabétisation. En novembre 1989, un séminaire sur l'alphabétisation en français au Canada avait lieu (ICEA, 1990); en mars 1991, à l'instigation de la FFHQ et de l'ICEA, une «Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français» est

créée. Dans le champ de l'alphabétisation, un projet francophone «national» parvient donc à émerger. Peut-être contribuera-t-il à recréer une concertation entre les francophones du Canada dans cette perspective nouvelle, mais essentielle, évoquée au chapitre II à propos de l'identité des francophones du Canada.

## 2.2 LES FRANCOPHONES ET L'ALPHABÉTISATION EN ONTARIO : 1960-1986

On aurait pu croire que les taux élevés d'analphabétisme et de sous-scolarité des Franco-Ontariens auraient entraîné une action vigoureuse de la part des instances responsables de l'éducation des adultes. Ce ne sera pas le cas. Déjà, nous avons vu que le gouvernement ontarien, tout en intervenant de façon importante en éducation des adultes, ne s'est jamais donné une politique d'ensemble articulée. Jusqu'en 1986, ce sont donc les différentes instances concernées qui jugeront de l'importance à accorder à l'alphabétisation des Franco-Ontariens. Nous examinerons l'évolution des pratiques et des politiques à l'égard de l'analphabétisme des Franco-Ontariens et de leur alphabétisation dans la période précédant la politique de 1986 et dans les années subséquentes. Nous identifierons trois attitudes : la non-reconnaissance et la tolérance limitée avant 1986 (examinées ci-dessous) et la reconnaissance «contradictoire», après 1986 (abordée aux points 2.2.2 et 2.2.3). Ces trois attitudes rejoignent les trois stratégies que nous avons étudiées plus haut, à propos de l'école française.

### 2.2.1 Non-reconnaissance du problème

Si l'on considère la période 1960-1986, une constatation s'impose : quoique bien réel, l'analphabétisme des Franco-Ontariens n'a pas été reconnu. Les analphabètes franco-ontariens ne sont pas identifiés comme une clientèle distincte ou comme un «groupe cible» en matière d'alphabétisation ou de formation de base. Si certains d'entre eux veulent s'alphabétiser, ils ont accès, au même titre que les autres Ontariens, aux activités diverses d'alphabétisation et de formation de base qui ont un dénominateur commun : elles sont offertes en anglais. Aux Franco-Ontariens, on n'offre donc pas des activités d'alphabétisation, mais d'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Pourtant, les instances responsables de l'éducation des adultes (ministère de l'Éducation et conseils scolaires, ministère des Collèges et Universités et collèges communautaires) sont au courant de la sous-scolarité importante des Franco-Ontariens. L'étude sur l'éducation des adultes, *Le troisième système*, n'établit pas à proprement parler, l'insuffisance de la formation de base des francophones de la province; elle n'en préconise pas moins l'adaptation pour ces derniers, des

mesures de portée universelle visant tant les anglophones que les francophones : services d'orientation et d'information, engagement des établissements, liaison entre les ministères, évaluation des besoins (1981 : 79-80). Le document porte un jugement négatif global sur l'inadéquation du système public d'éducation permanente face aux besoins des Franco-Ontariens : «le manque de programmes en français constitue un obstacle linguistique et culturel de taille pour les francophones d'Ontario» (*id.*). En 1986, la deuxième étude gouvernementale, *Rapport : pour adultes seulement*, pose avec beaucoup plus de précision le problème de l'analphabétisme des Franco-Ontariens et de l'offre limitée de services de formation de base en français tant de la part du ministère de l'Éducation que du ministère des Collèges et Universités. Se fondant sur des données de 1983, les auteurs révèlent qu'à l'automne 1983, il n'y a que «100 inscriptions dans les cours d'éducation de base en français (offerts par les conseils scolaires), contre 6 562 pour les cours dispensés en anglais» (1986 : 45) : les conseils scolaires ne rejoignent donc qu'environ 1,2% de la population francophone alors que celle-ci compte pour plus de 5% de la population totale et que «l'analphabétisme fonctionnel est deux fois plus répandu chez les francophones que chez les anglophones» (Wright, 1986 : 45).

Au sein de la communauté franco-ontarienne elle-même, il n'y a pas non plus de reconnaissance bien nette du problème de l'analphabétisme. Si l'on admet volontiers les retards scolaires et la faible scolarité des adultes, on ne semble pas pour autant disposé à avouer qu'il y ait un problème massif d'*analphabétisme* et à proposer une action prioritaire d'alphabétisation. Le *Plan d'action* de l'ACFO de 1977 est un exemple parmi d'autres de l'occultation du problème et de l'absence de toute revendication en alphabétisation. Cependant, certains membres de la communauté reconnaissent le fait. Dans une étude sur les *Priorités et besoins en éducation* des Franco-Ontariens, L. Desjarlais et P. Michaud (1983) consacrent à l'analphabétisme complet et à l'analphabétisme fonctionnel, l'essentiel de la section traitant de l'éducation des adultes. Ils constatent que la diversité des programmes et des structures en éducation semble avoir pour effet d'entraver l'alphabétisation et la formation de base des Franco-Ontariens :

*Il ne semble pas y avoir, dans les programmes existants d'éducation permanente à l'intention des Francophones, une philosophie directrice globale. La situation évolue sans une orientation fondée sur une analyse des besoins à court terme, à moyen terme et à long terme (...)*

*Le problème le plus sérieux relativement à l'éducation permanente c'est le manque de concertation et de collaboration entre les différents paliers scolaires dans le programme à l'intention de la population qu'ils desservent (...)*

*Cet éparpillement est d'autant plus accentué qu'il n'y a aucune unité d'orientation située au niveau du ministère de l'Éducation (pp.16 et 18).*



Les solutions proposées sont radicales. Elles comportent des mesures fonctionnelles comme la mise au point de matériel didactique, la formation de personnel compétent. Mais, conscients de la difficulté qu'éprouve tout système pensé pour la majorité à desservir une minorité, les auteurs réclament surtout la reconnaissance du droit à la formation de base et une direction ministérielle distincte :

*Que tous les Franco-Ontariens aient accès à une formation de base où qu'ils résident, de façon à faire disparaître l'analphabétisme et à favoriser le bien-être culturel et économique (...)*

*Qu'un directeur provincial des programmes d'éducation permanente à l'intention des Francophones soit responsable à la direction provinciale de l'enseignement français. (Cette direction est à créer immédiatement). (...) Comme tout le système d'éducation en Ontario a été planifié en fonction de la majorité anglophone, il est essentiel que les Francophones aient ce service (id. : 45).*

Cette analyse et ces recommandations restent lettre morte, tant au sein des instances gouvernementales qu'au sein de la communauté. Pour ce qui est de la communauté elle-même, cela s'explique sans doute par le fait que les organisations communautaires franco-ontariennes se sont traditionnellement occupées en priorité du domaine de l'éducation formelle; les énergies furent mobilisées par les luttes aux niveaux élémentaire et secondaire, puis au niveau postsecondaire. Ce désintérêt est peut-être également la manifestation d'une certaine gêne à l'égard de l'analphabétisme, du retard des francophones en matière de formation de base; les organisations françaises sont plus enclines à parler des retards au plan collégial et universitaire. Il faut aussi ajouter que les élites franco-ontariennes se sont historiquement peu intéressées au sort de la partie moins scolarisée de la population. Enfin, cette préoccupation marginale pour l'alphabétisation peut aussi se comprendre par la nature de l'analphabétisme et la complexité des mesures d'alphabétisation. L'analphabétisme est un problème qui comporte une dimension «scolaire», mais aussi des dimensions linguistique, sociale, culturelle, politique. Ajoutons enfin qu'il semble que les organisations communautaires ne se soient pas rendues compte de l'ampleur de ce problème.

Enfin, comme nous l'avons mentionné plus haut, la non-reconnaissance de l'alphabétisation en français et l'incurie des instances d'éducation des adultes ont probablement été amplifiées parce que les analphabètes ne sont pas habituellement des «demandeurs» de formation. Et cela est peut-être encore plus vrai pour les minoritaires. Quoi qu'il en soit, le fait que plusieurs francophones aient eux-mêmes demandé à s'«alphabétiser en anglais» pouvait être invoqué pour justifier les pratiques d'anglicisation. Il est vrai que la motivation pour l'anglais était forte, ainsi que l'avait relevé une observatrice de l'époque :

*Pour certains analphabètes francophones de l'Ontario, âgés de 25 ans et moins, l'anglais est la langue du pouvoir en Ontario. Conséquemment, ils choisissent de prendre part aux programmes d'anglais de l'Éducation permanente des collèges, car ils déduisent qu'ils auront ensuite à travailler en anglais. La difficulté se présente au niveau de la langue d'apprentissage, car les spécialistes soutiennent que l'alphabetisation devrait se faire dans la langue maternelle (...)* (Cholette-Cousineau, 1982 : 5).

En 1981, selon un responsable du collège Algonquin, «environ le quart des adultes inscrits au programme d'alphabetisation en langue anglaise (...) sont des francophones»; et il ajoute que ce sont les francophones eux-mêmes «qui

## *L'alphabetisme en Ontario* **Des francophones veulent plus d'anglais**

par *Patricia Poirier*

TORONTO — Environ le quart des adultes inscrits au programme d'alphabetisation en langue anglaise offert par le collège Algonquin à Ottawa sont des francophones, bien qu'il soit reconnu que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait plus facilement dans sa langue maternelle.

Selon un des responsables du programme à Algonquin, M. Maurice Taylor, ce sont les francophones qui réclament des cours en anglais parce qu'ils possèdent déjà le vocabulaire des anglophones.

M. Taylor, qui participait hier à Toronto, à la consultation organisée par le ministère de la Culture et des Loisirs de l'Ontario, sur le problème de l'alphabetisme chez les Franco-Ontariens, a expliqué que 25 pour cent des 76 adultes inscrits au cours en anglais sont des francophones. Quelque 25 autres francophones suivent des cours en français.

La méthode utilisée au collège Algonquin et dans bien d'autres institutions du genre dans la province met l'accent sur le travail individuel entre l'étudiant analphabet adulte et un tuteur.

On croit généralement qu'un francophone sur 10 en Ontario est un analphabet fonctionnel dans la mesure où il ne sait plus lire, n'écrit jamais et a de la difficulté à trouver les mots pour s'exprimer parce qu'il ne maîtrise pas les codes de sa langue.

Les personnes qui ont neuf ans ou moins de scolarité

sont considérées analphabetes fonctionnels et qui ont cinq ans ou moins de scolarité sont des analphabetes complets, selon la définition universellement reconnue et adoptée par l'UNESCO.

M. Richard Hudon, un animateur du collège Algonquin à Hawkesbury, a dit partager cet avis. Ce dernier a commencé avec d'autres groupes populaires à faire un certain dépistage dans sa communauté et a constaté qu'il s'agit d'un problème de taille. Selon les chiffres de Statistique Canada, il y aurait plus de 10,000 analphabetes fonctionnels dans les comtés de Prescott-Russell.

«On s'est rendu compte du problème pendant la grève chez Amoco Fabrics à Hawkesbury, a-t-il expliqué, les deux-tiers des syndiqués ne lisaient pas le matériel qu'on leur distribuait sur la ligne de pliquetage, parce qu'ils en étaient incapables.»

Pour ma part, Mme Nicole

Vigeant, coordonnatrice de services en langue française au collège communautaire de Welland, a soutenu que le problème de l'alphabetisme n'est pas limité aux personnes plus âgées. Les jeunes qui viennent au collège, a-t-elle indiqué, ne savent ni lire ni écrire, en français ou en anglais, «tellement les deux langues sont bâtarisées».

Mme Vigeant et certains autres participants à ce min colloque ont indiqué qu'elles seraient intéressées à travailler ensemble afin de mieux cerner le problème de l'alphabetisme chez les Franco-Ontariens et de trouver des solutions pour corriger la situation.

Tout reste à faire dans ce domaine puisqu'il n'existe pas de véritables cours qui ont été développés pour les francophones en Ontario. Dans certaines régions où il se fait un peu de travail, les éducateurs ont mis au point un système ne s'inspirant que de la méthode et des livres rédigés en anglais.

26 septembre 1981

réclament des cours en anglais parce qu'ils possèdent déjà le vocabulaire des anglophones» (article de P. Poirier dans *Le Droit*, 26-09-81). L'aliénation culturelle et l'assimilation déjà avancées des analphabètes francophones servent d'argument pour intensifier, sous le couvert de l'«alphabétisation», cette assimilation... Il aurait fallu agir sur la motivation des francophones, sur la formulation des besoins. Anticipant la difficulté, l'étude de Desjarlais et Michaud avait d'ailleurs recommandé que «les institutions scolaires et postsecondaires aient recours à des programmes d'animation culturelle pour sensibiliser les Francophones aux possibilités de l'éducation permanente» (1983 : 46).

Même quand la communauté est sensibilisée au problème, et qu'elle organise elle-même cette «animation culturelle» souvent essentielle en alphabétisation, certaines institutions semblent structurellement ou politiquement incapables de reconnaître la réalité française. Le fait suivant, relaté dans une «étude de milieu», est peut-être révélateur d'une pratique de non-reconnaissance qui a pu exister à d'autres endroits dans la province :

*En 1971, l'Association canadienne-française de l'Ontario, région de Kirkland Lake, a décelé un besoin d'alphabétisation dans la région. Les premiers cours en formation de base en langue française dans l'Ontario furent mis sur pied. Cent sièges furent ouverts à la population française de Kirkland Lake, Larder Lake, Virginiatown et Matachewan. Les cours se donnaient dans chacune des villes de la région. Après avoir mis le projet en marche, l'ACFO le laissa entre les mains du Collège Northern. Ce dernier a regroupé le tout à Kirkland Lake, et en plus, les cours furent offerts en anglais seulement.*

*Cela n'a pas fonctionné, car après un an le nombre de sièges est passé de 100 sièges à 15 sièges. De ce nombre, 75% étaient de Kirkland Lake. Les apprenants étant des anciens décrocheurs se sont retrouvés cinquante ans en arrière, et le souvenir des cours en anglais et des distances qu'ils devaient parcourir décourageait ces derniers (Rondeau et Harvey, 1988 : 2).*

Pour assurer l'alphabétisation en français, il aurait fallu que les institutions éducatives, dont quelques-unes étaient pourtant officiellement bilingues, se dégagent du modèle dominant de l'«alphabétisation» en anglais et qu'elles reconnaissent d'abord le droit à l'alphabétisation en français.

### 2.2.2 Tolérance limitée

Étant donné l'importance massive du problème, l'analphabétisme des Franco-Ontariens ne peut être passé sous silence indéfiniment, et les autorités doivent commencer à en tenir compte. Les francophones font des gains quant au

droit à l'éducation des jeunes en français et au chapitre de l'accès en français à certains services publics. Les pratiques ou politiques de non-reconnaissance par les différentes instances éducatives deviennent de plus en plus gênantes, ces dernières éprouvant des difficultés à justifier leur unilinguisme anglais : des initiatives d'alphabétisation en français seront donc amorcées ici et là. On assiste à une acceptation mitigée de l'alphabétisation en français qui n'est pas sans rappeler la stratégie de tolérance longtemps pratiquée en matière d'éducation primaire des jeunes avant 1968. La politique de «tolérance» suscite des projets à l'avenant : «initiatives limitées», «projets pilotes», «projets expérimentaux»..., sans rapport avec l'application d'un droit officiel et reconnu. Ces activités sont fortement influencées par les modèles dominants d'alphabétisation en anglais.

### ***Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires***

Le ministère de l'Éducation édicte des normes administratives permettant aux conseils scolaires qui le désirent d'organiser des activités de formation de base. L'initiative doit donc venir de ces derniers. Comme l'a constaté le rapport *Pour adultes seulement*, les activités des conseils scolaires à l'intention des francophones sont peu nombreuses. Desjarlais et Michaud ont noté que le système de subventions défavorise les francophones alors que ces derniers, ne disposant pas de conseils scolaires homogènes, sont répartis entre les systèmes publics et séparés et qu'il existe un «manque de concertation et de collaboration entre les différents paliers scolaires dans la programmation à l'intention de la population francophone» (1983 : 17-18). De plus, en 1982, le ministère de l'Éducation supprime les subventions pour les cours d'intérêt général qui sont fréquentés par un grand nombre de francophones (Wright, 1986). Et, comme les conseils scolaires ne sont pas tenus par la *Loi de l'éducation* d'offrir des activités pour adultes, «plusieurs conseils scolaires avec une forte proportion francophone optent pour l'élimination complète de leur programme d'éducation des adultes en 1982» (M. Bard, ministère de l'Éducation, au Colloque *Alpha-Partage '88* : 75).

En dépit de l'incurie ministérielle, certains conseils scolaires font un effort pour tenter de desservir les analphabètes francophones. C'est le cas du Conseil d'éducation de Prescott-Russell dans l'Est ontarien qui se penche sur le problème, rassemble de la documentation et publie deux documents didactiques (Lacelle, 1982a et 1982b). Des cours d'alphabétisation sont alors dispensés à l'«école alternative locale» (c'est-à-dire un centre d'éducation des adultes) et, en 1987, ce service est encore offert. Le modèle retenu est à l'image des pratiques dominantes d'alphabétisation en anglais : une formation individuelle encadrée par un tuteur (Lapierre, 1987). Quant au matériel didactique, il est d'inspiration scolaire traditionnelle, calqué, semble-t-il, sur des «méthodes» en usage dans les

commissions scolaires du Québec. On y cherche en vain des éléments qui seraient adaptés à l'analphabétisme des Franco-Ontariens.

### ***Le ministère des Affaires culturelles et des Loisirs***

À l'échelon des instances gouvernementales, c'est la «direction des services aux nouveaux Ontariens» du ministère des Affaires culturelles et des Loisirs qui amorce la réflexion collective sur l'alphabétisation des francophones et qui a été à l'origine de la première concertation provinciale. Les services de cette direction accueillent alors en effet des francophones analphabètes de l'extérieur de la province, principalement du Québec; certains de ses fonctionnaires sont mal à l'aise quand ils doivent diriger ces francophones vers des cours d'«alphabétisation» en anglais. De plus, cette direction est consciente de l'ampleur du problème de l'analphabétisme des Franco-Ontariens de naissance — problème qui ne relève cependant pas de la juridiction du ministère. La directrice de ce service, unilingue anglophone, n'est pas en mesure de faire face à la situation; de plus, aucune autre instance ne s'en préoccupe. Le ministère des Affaires culturelles et des Loisirs prend tout de même l'initiative d'un sondage pour lequel il obtient la collaboration du ministère des Collèges et Universités dont relève davantage la question. Une consultation provinciale a finalement lieu en septembre 1981.

Le compte rendu de cette rencontre (Pratt, 1981) confirme l'importance du problème, le nombre limité d'initiatives et l'absence presque totale de ressources. On y ajoute qu'il faudrait un fondement juridique à une intervention gouvernementale et que les ministères concernés devraient formuler explicitement leur responsabilité en matière d'alphabétisation des Franco-Ontariens (*id.* : 9). Un «comité provincial» est mis sur pied. Si l'alphabétisation en français n'est plus «interdite» en Ontario, il lui faudrait au moins un cadre juridique minimal pour légitimer sa tolérance.

### ***Le ministère des Collèges et Universités et les collèges communautaires***

Du côté des collèges communautaires, les initiatives sont plus nombreuses et plus sérieuses que dans les conseils scolaires. Au début, celles-ci semblent résulter d'une dynamique essentiellement locale. Ainsi, le collège Algonquin d'Ottawa, officiellement bilingue, offre avec assez peu d'empressement, comme on l'a vu plus haut, des cours de base en français à ceux qui en font la demande expresse. Nous avons aussi vu comment le collège Northern, au début des années 1970, n'aurait donné suite qu'avec réticence et de façon provisoire à un besoin important de formation de base en français. Dans cette région de Kirkland Lake, on nous a raconté que des représentants francophones durent même occuper les bureaux des responsables locaux des programmes fédéraux de recyclage de la main-d'œuvre pour enfin obtenir que les cours soient offerts en français.

Dans ces expériences circonscrites, limitées à quelques collèges seulement, les formatrices se sentent isolées, démunies. Les problèmes de l'alphabétisation en français sont considérables, comme le relate N. Cholette-Cousineau, rappelant ce que constataient plusieurs formatrices :

*Un grand nombre des analphabètes fonctionnels de moins de 25 ans détiennent un diplôme de 12<sup>e</sup> secondaire mais ils ne comprennent pas tout ce qu'ils décodent et ils ont de la difficulté à s'exprimer par écrit.*

*(...) certains analphabètes choisissent plutôt de suivre leurs cours d'alphabétisation en français parce qu'ils disent comprendre plus facilement en français, mais lisent et écrivent plus facilement en anglais (1982 : 3 et 6).*

Connaissez-vous quelqu'un qui désire apprendre à lire ou à écrire??

AIDE-NOUS À  
L'AIDER EN APPELANT (poste  
735-2211. 384-9760. 688-1380. 617)  
382-2383 ou Jeannine à  
732-2706



Projet parrainé par le collège  
Niagara et  
le Conseil scolaire de Niagara sud



*L'alphabétisation dans les institutions. Un exemple, à Welland, en 1986, de l'une des rares initiatives conjointes entre un conseil scolaire et un collège communautaire.*

Pendant longtemps, ces formatrices ne peuvent compter sur aucun appui du Ministère dont les ressources n'existent qu'en anglais. Et quand le fédéral réduit les subventions à la formation de base, les quelques initiatives en français disparaissent ou deviennent moribondes. C'est le cas du projet communautaire *Le Monde des mots* mis sur pied en 1978 et encadré par le Collège Algonquin, équivalent presque symétrique du projet communautaire anglophone *People, Words & Change*. L'examen du volumineux *Dossier du Monde des mots* (1982) met en lumière la ressemblance de cette expérience avec celle du Conseil d'éducation de Prescott-Russell. L'approche utilisée pour l'alphabétisation s'inspire de méthodes traditionnelles en usage dans certaines commissions scolaires du Québec. On se réfère aussi à des «abécédaires» conçus pour les enfants de l'élémentaire. Quant au modèle organisationnel, c'est le même qui prévaut dans les organismes communautaires anglophones en Ontario : l'alphabétisation se fait sur une base individuelle en jumelant chaque analphabète à «un parrain volontaire».

\*

Au début des années 1980, il y a, semble-t-il, diminution du volume déjà faible d'activités de formation de base en français dans les collèges communautaires par suite de la réduction du financement fédéral pour ce type de formation. Les Franco-Ontariens n'ont pas été en mesure de profiter adéquatement du programme à l'échelle du pays. Le tableau qui se dégage de la consultation de l'automne 1981 n'est guère encourageant : à part quelques initiatives très limitées, les collèges bilingues n'offrent rien en français. Au Collège St.Lawrence, on a tenté de faire «quelque chose» en anglais et en français, mais on y est parvenu seulement en anglais. Au Collège Niagara, on relève «le problème de l'alphabétisation en langue maternelle française alors que le collège est officiellement bilingue» (*sic!* Pratt, 1981 : 7).

L'année 1982-1983 est importante pour l'alphabétisation en français. La section *Francophone Affairs* du ministère des Collèges et Universités a obtenu une subvention pour un projet pilote dans quelques collèges bilingues. Une session de planification-formation a lieu à Toronto en décembre 1982. Six collèges sont représentés. L'analphabétisme des Franco-Ontariens est étudié. «Les représentants des six collèges», notera plus tard un des participants, «ont tous été estomaqués aussi bien par l'ampleur de l'analphabétisme en Ontario français que par le profil des analphabètes» (Gratton, 1990 : 1). La question du contenu et des perspectives de l'alphabétisation est posée. Compte tenu des faibles ressources et du temps restreint pour la planification des projets, certains se demandent si la voie la plus fonctionnelle ne consisterait pas à recourir au modèle du tutorat individuel dominant chez les anglophones et, pour le contenu, aux cahiers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture utilisés dans plusieurs commissions

scolaires du Québec. Dans un compte rendu personnel, un participant à cette rencontre se montre conscient des difficultés :

*Le grand défi pour chacun d'entre nous, lorsqu'on est dans une expérience d'alphabétisation, face à des modèles qui existent, comme face à des méthodes ou face à des manuels, c'est qu'il ne faut pas tenter de transplanter (les modèles), mais tenter de les réinventer et tenter de choisir ce qui est pertinent et réaliste; on doit les réaménager en fonction de son milieu (...) On a à réinventer nos projets et ils ne sont pas chose facile, car c'est une question complexe. Il y a toute une dynamique spécifique en Ontario, et, dans un projet d'alphabétisation, on n'a pas le choix à moins de faire une petite histoire technique. Il y aura moyen de valoriser la question d'apprentissage du français tout en étant réaliste, de voir le problème tel qu'il se pose selon les participants, les lieux, etc. Autant de questions difficiles face auxquelles il faudrait pouvoir trouver des réponses, puis face auxquelles il faut nécessairement prendre position à l'intérieur du projet pour lui donner son orientation. À ce niveau, on peut connaître deux réactions possibles : on peut être écrasé par la complexité et l'immensité de la tâche ou se situer plus dans une perspective expérimentale (Compte rendu d'un participant, annexé à Wagner, 1983).*

Comme il s'agit d'un programme expérimental, les ressources qui y sont consacrées sont limitées. L'encadrement de la part du MCU est minimal. C'est sur le dynamisme local que repose le succès de chacun des projets. Quelques collègues expérimentent une approche de groupe. Mais c'est principalement l'alphabétisation individuelle qui domine. Par ailleurs, on s'efforce d'élaborer une démarche organisationnelle et pédagogique qui correspondrait à la problématique telle qu'on la perçoit. Le *Manuel du tuteur* (1983) du Collège Northern s'inscrit dans cette perspective.

Que la démarche soit individuelle ou collective, les ressources manquent pour réfléchir au problème de l'analphabétisme, en comprendre les dimensions et esquisser une orientation qui serve de guide à l'alphabétisation. Le financement de base est aussi insuffisant et le «programme pilote» n'est pas en mesure d'appuyer adéquatement la formation du personnel et la production de matériel didactique.

Les six projets pilotes ne seront jamais suivis par une phase de généralisation. Le projet «expérimental» du MCU restera... expérimental.

\*

### ***Un projet «populaire»***

Parallèlement aux projets pilotes des collèges communautaires, une expérience de type «populaire», échappant à la tutelle de ces institutions, va voir



le jour en 1982 à Hawkesbury avec la création du *Comité d'alphabétisation Prescott et Russell*. Ce comité définit l'analphabétisme comme un problème d'abord socioculturel auquel il faut répondre par une approche socio-éducative de type populaire. Il prend le nom d'*Alfa-Action* et révèle publiquement la vraie nature de l'analphabétisme des Franco-Ontariens. Son projet s'inscrit en faux contre la problématique de l'alphabétisation des conseils scolaires et des collèges communautaires, plus centrée sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. Dès son *Rapport final* de 1982, l'analphabétisme est présenté comme un problème majeur qui affecte collectivement les Franco-Ontariens même si les élites franco-ontariennes et le gouvernement ne s'en préoccupent guère. Un vidéo *Lire et écrire*, produit par TVOntario, met en opposition, quoique de façon parfois simpliste, la démarche «conscientisante» et «collective» d'*Alfa-Action* et la pratique «scolarisante» et «individuelle» de l'«École alternative» dont nous avons parlé plus haut.

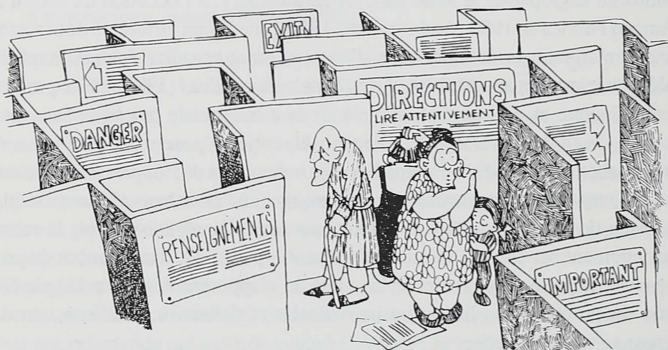
Le projet *Alfa-Action* s'inscrit en fait dans un mouvement social, apparu à la fin des années 1970, qui s'oppose aux rapports de «bonne entente» traditionnelle entre la collectivité francophone et ses élites, d'une part, et la société ontarienne dominante anglophone, d'autre part. À Hawkesbury, à l'occasion du conflit de l'Amoco Fabrics en 1980 (Andrew *et al.*, 1986), une vision différente de la société franco-ontarienne se dessine, celle d'un prolétariat canadien-français exploité, isolé, peu instruit et analphabète. Dans *Hawkesbury Blues* (1982), pièce produite à cette époque et directement inspirée de la crise sociale qui sévit dans cette localité, Jean Marc Dalpé et Brigitte Haentjens posent le problème de l'analphabétisme, présenté comme l'un des indicateurs de l'oppression : «icitte à Hawkesbury», note un personnage, «on est reconnu pour trois affaires : le plus haut taux de chômage en hiver, le plus haut taux d'analphabètes, pis le record d'endettement per capital, comme qu'y disent» (p.29). Et, dans la pièce, la prise de parole, la prise de pouvoir sur les mots, la réappropriation de la langue font partie du processus de libération individuelle et collective; d'ailleurs, un des personnages s'alphabétise.

Plusieurs protagonistes du conflit social d'Amoco se retrouvent dans le collectif *Alfa-Action*. En matière d'alphabétisation plus particulièrement, on s'inspire largement, comme nous l'avons mentionné, du modèle d'éducation populaire des groupes d'alphabétisation du Québec. Le conflit québécois entre les groupes populaires et les commissions scolaires est transposé en Ontario, même si les conseils scolaires y sont plutôt absents de l'alphabétisation. L'analyse sociale du problème de l'analphabétisme, elle-même fortement inspirée de l'idéologie de l'alphabétisation-conscientisation du pédagogue brésilien Paulo Freire, est également adoptée. Les analphabètes seront très présents dans ce projet : dans son organisation et lors de manifestations publiques. Pour la première

fois en Ontario français, des analphabètes sortent de l'anonymat et font entendre leur voix. Cette participation des apprenants marquera profondément le développement ultérieur du mouvement communautaire-populaire ontariois. Au plan de la démarche pédagogique proprement dite, le projet retient la démarche d'alphabetisation en groupe, dans un esprit collectif, à partir de thèmes sociaux signifiants qui visent à faciliter l'expression et l'apprentissage. L'équipe reprend une démarche thématique expérimentée au Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, dans le Sud-Ouest de Montréal (Laperrière et Wagner, 1980). *Alfa-Action* développe moins, par contre, la réflexion sur les conditions sociolinguistiques des Franco-Ontariens. Le projet éprouve des difficultés sérieuses à systématiser son intervention. Le financement est presque inexistant.

*Alfa-Action* entraîne partiellement dans son sillon le projet *Le Monde des mots* du collège Algonquin d'Ottawa. Ce projet se donne, en 1984, une structure

## Les SANS VOIX



*Il est un aspect de l'éducation chez les Franco-Ontariens qui possède une importance capitale et qui, pourtant, reste trop souvent ignoré ou négligé. C'est le fait qu'un grand nombre de Franco-Ontariens et de Franco-Ontariennes maîtrisent mal la lecture, l'écriture et le calcul. On désigne souvent la personne qui souffre de ce handicap par l'expression analphabète.*

*L'analphabétisme des Franco-Ontariens. En 1985, l'ACFO tente de définir plus adéquatement la communauté franco-ontarienne. Une section de la brochure, Les francophones tels qu'ils sont, lève le voile sur le problème de l'analphabétisme.*

plus communautaire, se dissocie du collège Algonquin et adopte par la suite le nom de *La Magie des lettres*.

### **Émergence d'un mouvement communautaire franco-ontarien**

C'est sur la base de telles initiatives qu'un mouvement pour l'alphabétisation en français commence à s'organiser. Pour réduire leur isolement, les intervenants décident de se concerter.

Cette concertation prendra la forme de rencontres-colloques, dont la première a lieu à Sudbury, au printemps 1985. L'appellation retenue, *Alpha-Partage*, traduit bien l'esprit convivial caractéristique de la communauté franco-ontarienne. Le premier *Alpha-Partage* '85 sera suivi d'autres «Alpha-Partage» : en 1986 à Toronto, en 1987 à Timmins. Lorsque le gouvernement établira son programme d'alphabétisation, la formule sera reprise : à Ottawa, en 1988 et en 1991. Le ministère des Collèges et Universités apporte sa contribution financière aux collèges qui organisent les premiers *Alpha-Partage*. Si les intervenants des collèges y sont représentés majoritairement, quelques conseils scolaires et les deux groupes communautaires-populaires de l'Est y participent également. Dans ces rencontres, on constate que l'analphabétisme n'est reconnu ni par le gouvernement ni par la communauté; on s'efforce de mieux se concerter et de s'outiller. La présence d'apprenants entraîne une dynamique particulière. Enfin, les oppositions entre les définitions de l'analphabétisme et les perspectives de l'alphabétisation sont abordées (par exemple, Jauvin, 1986 : 8).

\*

On l'a vu, la communauté canadienne-française de l'Ontario ne se préoccupe pas beaucoup de l'analphabétisme. Ce désintérêt contribue à maintenir le problème dans la marginalité et à justifier l'inaction gouvernementale. En 1982, l'ACFO et son Congrès sont publiquement pris à partie : alors que le thème en était : «Le français, c'est mon droit», aucun congressiste n'a voulu présenter une proposition invitant l'Association «à se pencher sur le problème de l'analphabétisme», et un document portant sur l'analphabétisme est ignoré. Le journal *Le Droit* rapporte la dénonciation du Comité d'alphabétisation de Prescott-Russell, *Alfa-Action* :

*Lorsque le nouveau président dit que nous devons remettre ou permettre la parole aux Franco-Ontariens, nous nous demandons bien comment l'ACFO entend le faire pour ce qui est des analphabètes, car eux, dans le vrai sens du mot, ne la possèdent pas cette parole (Laughren, 1982b).*

C'est pourtant d'un comité de l'ACFO que viendra une première reconnaissance. En 1985, statistiques à l'appui, le document *Les francophones tels qu'ils*

sont (ACFO, 1985) met en lumière l'importance du problème de l'analphabétisme et le situe dans une perspective sociale, ouvrière, qui rompt avec l'image stéréotypée traditionnelle de la collectivité franco-ontarienne.

Mais c'est assurément l'étude sur les besoins en éducation des Franco-Ontariens du CEFO qui confirme de façon «crédible» l'importance et le caractère prioritaire du problème tout en invitant les institutions éducatives à agir rapidement à l'aide d'un modèle d'intervention analogue à celui proposé par Desjarlais et Michaud en 1983 :

*Le groupe qui n'a pas progressé au-delà de la fin des études élémentaires est celui qui est le plus difficile à atteindre par les méthodes courantes de l'éducation des adultes dans des institutions comme les collèges communautaires : comme presque tous n'ont pas l'habitude d'étudier, un enseignement adapté à leurs aptitudes particulières s'impose. Une approche «neutre», qui consisterait à ne fournir des services qu'à ceux qui viennent les demander, doit être considérée comme l'équivalent d'un refus de leur venir en aide : le découragement, le fatalisme face au système d'études formelles sont tellement répandus comme attitudes qu'on ne peut les négliger. La valeur d'une approche active est d'autant plus évidente qu'on considère les différents coûts à la collectivité qui sont la conséquence de l'absence d'un certain niveau d'éducation, surtout en cas de chômage (qui frappe ce groupe le premier) : indemnisation d'assurance-chômage, frais d'assistance sociale, dépenses de santé, etc. (...) Pour le bien-être tant des personnes concernées que de la société dans son ensemble, il serait important d'adopter des méthodes de type «animation» (community development) avec la coordination des services éducatifs et sociaux de tout type dans chaque région ou localité (Churchill et al., 1985 : 162-163).*

Cet appel pressant en faveur des «générations perdues» ne sera entendu ni dans les conseils scolaires ni dans les collèges communautaires. Au mieux, les «projets pilotes» se poursuivent. Les initiatives des instances publiques sont permises sans plus. La ministre de l'Éducation avait énoncé en 1982 la stratégie de tolérance du gouvernement face au problème soulevé par *Alfa-Action* : «Mme Stephenson nous dit qu'elle est très sympathique au problème d'analphabétisme et elle nous remercie pour notre intérêt (...), mais elle nous dit que le ministère n'a encore pris aucune décision quant aux mesures proposées» (Laughren, 1982a, *Le Droit*).

\*

## 2.3 LA POLITIQUE ONTARIENNE D'ALPHABÉTISATION : 1986-1991

Nous avons évoqué comment, au milieu des années 1980, le gouvernement ontarien se voit confronté à une série de défis en éducation des adultes. Les nouvelles politiques fédérales mettent en cause la survie des CAAT. Le rapport *Pour adultes seulement* interpelle le gouvernement sur ses priorités en éducation des adultes et souligne son manque de cohérence. Nous avons aussi évoqué les pressions du «lobby de l'alphabétisation». Le gouvernement de la province se doit donc d'intervenir, et il arrêtera le *Plan gouvernemental d'alphabétisation de base pour adultes* en juin 1986, lequel sera suivi, en 1987, par la campagne *Alphabétisation Ontario*. Avant d'examiner la politique gouvernementale et son impact sur les Franco-Ontariens, il convient de bien situer le contexte de l'intervention gouvernementale de l'époque en matière de ressources humaines.

La société ontarienne a bien changé au cours des années précédentes. Certes, elle est prospère et en pleine expansion, mais elle est aussi fragile, victime en quelque sorte de son succès économique. Cette croissance attire des immigrants d'autres provinces et de l'extérieur du pays, lesquels, moins instruits que les immigrants antérieurs, n'ont souvent aucune connaissance de l'anglais. La diversité ethnique et linguistique de ces nouveaux Ontariens entraîne des tensions, notamment dans les centres urbains du sud de la province. D'autre part, la prospérité croissante d'une bonne partie de la population met d'autant plus en lumière les retards d'autres catégories sociales : assistés sociaux, femmes, personnes âgées, Autochtones, francophones, etc.

En dépit de l'essor économique de la province, le Parti conservateur perd le pouvoir en 1985, et cette défaite est perçue comme l'expression d'un courant d'insatisfaction populaire. Le contrat social d'antan ne prévaut plus. Les libéraux, qui ont promis des réformes, dirigent un gouvernement minoritaire grâce à une coalition provisoire avec le Nouveau parti démocratique, lequel exige en retour de son appui, des réformes sociales importantes. Proche des milieux d'affaires, mais sensible également aux classes moyennes et aux problèmes sociaux, le Parti libéral de l'Ontario prendra une orientation populiste et s'engagera dans une série de réformes concertées. À l'occasion d'une nouvelle élection provinciale en 1987, il obtient une importante victoire et forme un gouvernement majoritaire.

\*

Dans plusieurs de ses initiatives, le nouveau gouvernement tente de consolider l'essor économique de la province tout en adoptant des mesures à portée sociale. Alors que le Nouveau parti démocratique appuie les revendications des groupes communautaires en alphabétisation, les libéraux décident d'intervenir

dans le domaine, mais ils le font, selon leurs perspectives propres, dans le cadre d'une politique globale de formation professionnelle pour l'Ontario.

## LA STRATÉGIE DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE L'ONTARIO

En septembre 1986, le gouvernement énonce une politique d'éducation des adultes tout entière centrée sur des objectifs économiques; il s'agit en fait d'une vaste politique de formation professionnelle dont le long titre exprime bien les orientations gouvernementales : «*Un nouveau champ d'action. En misant sur les Ontariens, la Stratégie de formation professionnelle de l'Ontario contribuera à renforcer notre compétitivité sur la scène internationale*» (sic) (MFP, 1986. En fait, la traduction française ne fut publiée qu'en 1987).

Cette «stratégie» (encadré 4.3) est d'abord de nature économique et vise à consolider l'essor économique de la province qui veut être plus active dans le champ de la formation professionnelle et le faire de façon complémentaire, et parfois compensatoire, au programme fédéral *Planification de l'emploi* (Emploi et Immigration Canada, 1985). Globalement, le gouvernement ontarien fait sienne la nouvelle politique fédérale de formation de la main-d'œuvre. La politique de **formation des adultes** de l'Ontario sera surtout une politique de **main-d'œuvre** centrée sur les besoins économiques, la production et l'emploi. «Productivité», «compétitivité», «nouvelles technologies», «concurrence mondiale», «modernisation», «compétences», voilà autant de mots-clés d'une politique de formation qui promeut le nouveau crédo économique des années 1980. Par ailleurs, province riche, l'Ontario peut facilement injecter les budgets nécessaires pour assumer sa responsabilité dans le cadre de la stratégie fédérale de décentralisation.

L'objectif fédéral de diversification et de privatisation est également accepté. Le gouvernement met à contribution l'ensemble de son réseau public d'éducation des adultes — en particulier les CAAT —, mais le partenariat avec les entreprises, les syndicats et les organismes communautaires est défini comme essentiel. D'ailleurs, on postule l'existence d'une communauté d'intérêt entre l'ensemble des partenaires sociaux : « En améliorant les possibilités, la formation apporte aux individus le même genre d'avantages économiques qu'aux entreprises» (MFP, 1986 : v).

Les populations cibles du nouveau gouvernement sont clairement identifiées : femmes, personnes âgées, Autochtones, francophones, jeunes décrocheurs, Néo-Canadiens, dont plusieurs éprouvent des problèmes importants de formation de base. Si l'on identifie des groupes cibles, c'est avant tout aux individus (les «Ontariens») que l'on s'adresse. Une partie importante du programme sera consacrée à la formation de base des adultes qui comprend : l'alphabétisation, une partie du recyclage, la formation linguistique des immigrants et une partie de la formation professionnelle proprement dite. Si ces «populations spéciales» sont

sensiblement les mêmes que pour le gouvernement fédéral, le gouvernement provincial semble vouloir leur accorder une attention plus grande, comme le confirme l'importance relative des budgets consacrés à la formation de base.

Au total, les programmes nouveaux sont assez limités dans cette «nouvelle stratégie». Le gouvernement veut consolider les programmes et les structures existants et en augmenter la portée. Aussi, l'un des éléments-clés de la *Stratégie* est-il l'accessibilité, que l'on veut accroître par plusieurs mesures, notamment la publicité et les services d'information et de référence. La nouveauté vient plutôt du leadership en éducation des adultes que l'on souhaite attribuer aux entreprises privées et, dans une moindre mesure, de l'importance accordée à une formation de base fonctionnelle.

Enfin, le caractère nationaliste de cette politique mérite d'être relevé. Prenant la relève du gouvernement fédéral, le gouvernement ontarien désire manifestement promouvoir une identité ontarienne qui refléterait la composition nouvelle de la société. La nouvelle politique de formation vise à briser l'insularité sociale ou ethnique au profit d'un sens accru de cette identité ontarienne dont une certaine éthique du travail fondée sur la compétence et la compétitivité, sur une «culture de la formation» (p.23), devrait faire partie.

## LE PLAN GOUVERNEMENTAL D'ALPHABÉTISATION DE BASE DES ADULTES (ABA) (1986)

Pour ce qui est de l'alphabétisation proprement dite, le gouvernement formule une politique définie, même si cette dernière s'imbrique largement dans la *Stratégie de formation professionnelle* (MACC, 1986). En avril 1986, il annonce dans son Discours du Trône qu'il doit «faire face au problème de l'analphabétisme fonctionnel» et s'engage à «examiner le problème, à revoir les programmes et à mettre de l'avant des propositions pour combattre l'analphabétisme».

Le 25 juin, le cabinet (conseil des ministres) approuve à la fois la *Stratégie de formation professionnelle* et le *Plan d'alphabétisation de base des adultes*, et ces deux politiques seront rendues publiques à deux jours d'intervalle : les 4 et 6 septembre 1986.

Le *Plan d'alphabétisation de base des adultes* (ABA) (encadré 4.4 et MACC, 1986) s'apparente à la *Stratégie de formation professionnelle* dont il ne constitue, en fait, qu'une partie plus ou moins autonome. La coïncidence des dates n'est d'ailleurs pas fortuite : la direction du ministère de la Formation professionnelle a joué un «rôle majeur» dans la planification du *Plan ABA* et ce ministère obtient 70% du budget de l'intervention en alphabétisation. Le *Plan* est clair quant à ses objectifs généraux d'intégration sociale et économique : «participation pleine et entière à la société, et (...) promotion de l'emploi et de la croissance économique».

Dans le vocabulaire déjà riche de l'alphabétisation, le *Plan* introduit une nouvelle expression, l'«alphabétisation de base des adultes», vraisemblablement issue d'une contraction entre alphabétisation et éducation de base. Le contenu n'en est pas défini, mais on semble l'utiliser comme dénominateur commun à toute une gamme de programmes.

Se chiffrant à 50 millions de dollars, le budget global de l'initiative gouvernementale en alphabétisation inclut des sommes déjà allouées à des programmes existants, notamment dans les collèges communautaires. L'initiative gouvernementale regroupe quatorze ministères et agences, mais on choisit cinq ministères-clés. Le ministère des Affaires civiques et culturelles, désigné comme «ministère principal» pour l'ensemble du *Plan ABA*, doit administrer le nouveau programme ACO (*Alphabétisation communautaire en Ontario*). Par ailleurs, le ministère de la Formation professionnelle doit, lui, organiser des activités d'alphabétisation dans une perspective de formation professionnelle (par le canal des collèges communautaires, mais aussi par des projets en milieu d'entreprises). Quant au ministère de l'Éducation, par l'intermédiaire des conseils scolaires, il doit intensifier ses programmes de formation de base et présecondaire. Enfin, le ministère des Collèges et Universités est associé à la politique puisqu'il encadre les collèges communautaires; le *Plan* demande également au ministère des Services correctionnels de s'engager en alphabétisation. En plus de faire appel à l'engagement de plusieurs ministères, le *Plan* met à contribution des partenaires non gouvernementaux, notamment les organismes communautaires où l'on veut «renforcer le rôle des bénévoles» et où l'on s'attend à des «variations au niveau des coûts des services». Il faut comprendre ici que pour le gouvernement, les programmes communautaires coûteront moins cher.

Outre son rôle d'administrateur du programme ACO, le «ministère principal» assume la présidence d'un comité interministériel chargé de coordonner ce plan ainsi que la responsabilité de son encadrement général : évaluation, recherche, ressources didactiques, formation, sensibilisation du public, etc. C'est aussi au sein de ce ministère qu'est créée une «unité d'alphabétisation communautaire» qui gèrera le programme ACO et sera responsable des activités de soutien à l'ensemble des interventions en alphabétisation.

M. Hamilton a porté un jugement global sur le projet qui apparaît encore judicieux :

*L'initiative ontarienne d'alphabétisation est une politique de nature humanitaire, populaire auprès des électeurs et assez peu coûteuse. Elle s'harmonise avec d'autres politiques d'éducation des adultes, en particulier les programmes professionnels de rattrapage (...) L'alphabétisation avait été mise à l'ordre du jour politique suite à un manifeste*



*du Nouveau parti démocratique (...) et à la suite de plusieurs années de pressions de la part du réseau de l'alphabétisation, composé en particulier des programmes bénévoles et des programmes voués à l'«Anglais langue seconde-alphabétisation» (ESL Literacy) à l'intention des nouveaux immigrants (1988 : 7. Notre traduction).*

Enfin, même si au début, il n'est publié qu'en anglais, le *Plan* «ordonne (*sic*) que les besoins culturels et linguistiques de la population francophone soient reconnus dans tous les programmes provinciaux d'alphabétisation».

L'engagement du gouvernement porte sur trois ans. Une évaluation est prévue au terme de cette période.

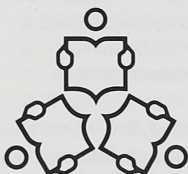
### LA CAMPAGNE ALPHABÉTISATION ONTARIO

L'une des premières initiatives du «ministère principal» consiste à élaborer une campagne interministérielle de sensibilisation sur l'alphabétisation. La campagne «Alphabétisation Ontario» est lancée entre juin et octobre 1987.

Cette campagne de sensibilisation est minutieusement préparée (The Spencer Francey Group Inc., 1989) selon des objectifs précis. En premier lieu, elle cherche à unifier les initiatives gouvernementales en alphabétisation qui comprennent un ensemble de programmes divers sous la responsabilité de plusieurs ministères. On tente donc de coordonner ces différentes activités. Pour ce faire, on retient une appellation commune, *Alphabétisation Ontario*, et un logo, qui seront utilisés par tous les ministères engagés dans la politique. On produit aussi du matériel publicitaire (macaron, affiche, papier à lettre) qui, comme le logo, est mis à la disposition de tous les intervenants ontariens en alphabétisation. La notion de partenariat est sous-jacente à cette volonté d'unification et le court texte qui accompagne le logo met en relief précisément «la collaboration des Ontariens et du gouvernement de l'Ontario». Parmi les activités de la campagne, signalons le Séminaire *Partners for Literacy*, qui a lieu à Toronto, en août 1987.

Le contenu même du message se veut positif. Il s'agit d'une campagne de «promotion de l'alphabétisation». Les slogans «Oui on peut» et «Nous pouvons tous lire et écrire» s'inspirent de l'esprit de la campagne britannique *On the Move* et insistent sur l'importance de la concertation. La campagne invite tous les Ontariens à s'engager en alphabétisation : comme analphabète, comme bénévole ou à titre de parents pour l'alphabétisation des enfants.

Tout le matériel, produit en anglais et en français, projette une image bilingue de l'Ontario. Et la dimension nationaliste de la campagne est forte : son logotype forme l'emblème floral de la province, et les mots Ontario et Ontariens sont répétés trois fois dans le court texte d'accompagnement.



## Alphabétisation Ontario

Promotion de l'alphabétisation grâce  
à la collaboration des Ontariens et  
du gouvernement de l'Ontario

*La campagne «Alphabétisation Ontario». Le gouvernement ontarien a adopté l'emblème de l'alphabétisation qui avait été conçu en Grande-Bretagne. La promotion de l'identité ontarienne est partie intégrante de la campagne: par le texte, par le logo, et par la couleur. La répétition des trois logos britanniques permet de former un trillium, l'emblème floral de la province. Et le tout est imprimé en vert, la couleur officielle de l'Ontario.*

Mentionnons enfin, dans les mois subséquents au lancement de la campagne, la production de divers documents : brochure, bibliographie, banque de données, bulletin de liaison.

### L'ALPHABÉTISATION ET L'EMPLOI

Nous avons déjà vu qu'une perspective économique était très présente dans la problématique de l'alphabétisation en Ontario. Cette dimension s'accroît avec la création, en juillet 1987, du programme de *Formation de base de l'Ontario en milieu de travail* (*Ontario Basic Skills in the Workplace*) et le transfert du dossier de l'alphabétisation au ministère de la Formation professionnelle, en septembre 1987. L'unité d'alphabétisation communautaire devient «Unité de l'alphabétisation communautaire et en milieu de travail».

Dans la brochure *L'alphabétisation, base de la croissance*, on se réfère presque exclusivement à la croissance économique. Le type d'alphabétisation qui y contribuera le plus est celui qui enseigne des habiletés, que «dans de nombreux cas, le système scolaire n'a pas enseignées». On l'appelle la «nouvelle alphabétisation», mais elle ressemble étrangement à l'«alphabétisation fonctionnelle» de l'Unesco, adaptée toutefois aux pays industrialisés :

*Parce que les nouvelles technologies requièrent des connaissances en lecture et en écriture de plus en plus poussées, la «nouvelle alphabétisation» ne veut plus simplement dire «savoir lire et écrire», mais aussi «savoir répondre aux besoins en lecture, en écriture et en calcul*

*exigés par les nouvelles technologies». Certaines personnes peuvent lire et écrire, mais sont considérées analphabètes parce qu'elles n'ont pas les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de leur métier (MFP, 1988a : 5).*

## L'IMPLANTATION DE LA POLITIQUE ET DES PRATIQUES

Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer la politique d'alphabétisation de l'Ontario, mais nous sommes en mesure de noter qu'elle s'est implantée de façon dynamique et créatrice, surtout dans les secteurs d'activités qui dépendaient directement de l'unité d'alphabétisation du ministère principal. La coordination interministérielle s'est révélée plus difficile; au moment où nous écrivons ces lignes, le comité interministériel n'existe d'ailleurs plus.

Les différents programmes semblent congruents avec l'objectif économique de départ et, lorsqu'on étudie l'ensemble des programmes qui, en 1988, ont été identifiés comme partie prenante à la politique (MFP, 1988b), force est de reconnaître que le gouvernement ontarien est parvenu à donner une cohérence séduisante à l'ensemble des initiatives d'alphabétisation de la province — y compris les programmes fédéraux! Par ailleurs, son opérationnalisation semble avoir été plus problématique et parfois chaotique. Le *Plan ABA* met de l'avant une stratégie intégrée, mais la mise en œuvre semble souvent s'être réalisée de façon itérative — et dans quelques secteurs ou agences, elle semble à peine amorcée.

L'un des grands objectifs de cette politique était d'accroître l'accessibilité aux programmes de formation de base : les données quantitatives que nous avons pu consulter confirment que cet objectif a été partiellement atteint.

Mais si l'accessibilité a été accrue, la province ne reconnaît toujours pas un droit formel à la formation de base. Les programmes diversifiés «sur mesure» ont aussi leurs limites. Ici encore, il faut souligner que d'autres sociétés ont opté pour des voies différentes : c'est le cas, par exemple, des Pays-Bas et du Québec, qui reconnaissent à tout adulte le droit à l'éducation de base.

## 2.4 LES FRANCO-ONTARIENS ET LA POLITIQUE D'ALPHABÉTISATION : RECONNAISSANCE CONTRADICTOIRE

Au moment de l'énoncé de politique de 1986, l'alphabétisation en français en Ontario est encore dans une situation marginale. Les quelques projets pilotes sont restés à l'état expérimental. Le milieu francophone est donc un peu pris de court par cette politique qui énonce explicitement la possibilité d'alphabétisation en français.

La surprise n'est cependant pas totale, car cette «reconnaissance» s'inscrit dans un contexte d'ouverture de la classe politique ontarienne — tout particulièrement les libéraux et les néo-démocrates — aux populations marginalisées en général (femmes, Autochtones, handicapés, etc.) et aux francophones en particulier. À propos de ces derniers, les deux formations politiques, qui constituent alors une coalition officieuse, se sont engagées à faire de l'Ontario une province officiellement bilingue.

## RECONNAISSANCE CONTRADICTOIRE

Le *Plan gouvernemental d'alphabétisation des adultes* (ABA) (MACC, 1986) reconnaît fortement la situation des francophones en alphabétisation. Les Franco-Ontariens ne sont pourtant pas identifiés comme une population cible au début de l'énoncé de politique, comme c'est le cas pour les Autochtones, les chômeurs, les contrevenants, etc. : l'alphabétisation en français est placée sur un pied d'égalité avec l'alphabétisation en anglais. Le principe #6 est explicite :

*La stratégie provinciale d'alphabétisation (...)*

6. favorise l'alphabétisation en français et en anglais

- en reconnaissant que l'on peut acquérir des compétences dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada et
- en ordonnant que les besoins culturels, linguistiques de la population francophone soient reconnus dans tous les programmes provinciaux d'alphabétisation.

Le *Plan* ne se limite donc pas à affirmer une égalité, mais il propose une forme d'action prioritaire à l'endroit de la minorité française qui s'apparente aux mesures d'«action positive». En outre, la politique est contraignante à cet égard puisqu'on *ordonne* la prise en compte des besoins des francophones dans **tous les programmes** de la province. Enfin, l'analphabétisme et l'alphabétisation ne sont pas considérés comme de simples questions ou techniques ou linguistiques : il faudra aussi tenir compte des «besoins culturels», stipule la politique.

\*

Même s'il reconnaît la spécificité fédérale, le *Plan ABA* est bref et demeure très général. Surtout peut-être, si elle doit se réaliser, la reconnaissance de l'alphabétisation en français risque de se heurter à la logique générale d'une politique qui poursuit des objectifs parfois peu compatibles avec les objectifs propres à l'alphabétisation des Franco-Ontariens. Quelques exemples permettront d'illustrer ces différences.

- La logique dominante de la politique est de lier l'alphabétisation à la «promotion de l'emploi et à la croissance économique». Or, on l'a vu, la communauté franco-ontarienne a une emprise économique très faible. De plus, si une priorité en alphabétisation doit être définie pour cette communauté, elle doit assurément être axée sur la survie linguistique et culturelle plutôt que sur la croissance économique. Les Franco-Ontariens ne sont évidemment pas indifférents à l'emploi et à la croissance économique, mais le respect du principe de l'alphabétisation en français dans ce domaine constitue un défi de taille : les activités de formation liées à l'emploi, on l'a vu, sont le plus souvent planifiées et offertes en anglais.

- Un des grands objectifs de la politique est la consolidation des CAAT. Cet objectif, louable d'un point de vue ontarien, est problématique pour les Franco-Ontariens qui ont été historiquement mal servis par les collèges communautaires, y inclus les quelques collèges officiellement bilingues.

- L'un des buts majeurs du *Plan ABA* est la consolidation et une certaine expansion des pratiques d'alphabétisation, ce qui est un non-sens pour l'alphabétisation en français qui est alors pratiquement inexistante. Au point de départ, il y aura donc décalage entre l'alphabétisation en français et l'alphabétisation en anglais et il sera d'autant plus accentué que les Franco-Ontariens accusent un double retard important : dans leur formation initiale de base et dans leur formation comme adultes, parce que le système ontarien et les politiques fédérales de formation les ont historiquement mal desservis.

- Alors que la formation linguistique des immigrants est une composante très importante de la politique, elle se fait exclusivement en anglais même si, à l'occasion, les documents officiels commencent à évoquer l'ALS et le FLS : l'ajout du FLS résulte plutôt d'un souci de symétrie formelle «anglaise — française» dans les nouveaux documents bilingues que d'une volonté de changement réel dans les politiques et les pratiques.

- Pour accroître l'accessibilité au *Plan ABA*, la politique gouvernementale s'appuie sur une multiplicité d'intervenants, de programmes et d'approches. Or, cette diversité, pour les Franco-Ontariens, risque de se traduire non pas par un accroissement de l'alphabétisation en français mais plutôt par un éparpillement ou une dilution des initiatives.

- Le programme ACO (*Alphabétisation communautaire en Ontario*) est pour le gouvernement un programme marginal, complémentaire et «économique». Mais pour les Franco-Ontariens, ce programme pourrait bien être le plus important de la politique parce qu'ils peuvent généralement intervenir plus facilement et plus adéquatement dans les programmes communautaires où ils disposent d'une certaine latitude et où ils sont moins victimes de la discrimination systémique

s'exerçant souvent à leur endroit dans les «grands» programmes des «grands» ministères ou encore dans les collèges et les conseils scolaires.

• Enfin, le principe #6 lui-même n'est pas sans équivoque. Le premier énoncé reconnaît que l'alphabétisation «peut» se faire dans «l'une ou l'autre des deux langues officielles» — voilà qui ressemble beaucoup à une stratégie de tolérance, à laquelle les Franco-Ontariens ont été longtemps accoutumés. Pour une langue minoritaire, c'est le cas en Ontario, la simple tolérance est à elle seule insuffisante pour contrer le rapport de force et l'effet de système qui favorisent massivement la langue dominante. De plus, à la tolérance s'ajoute l'ambiguïté du statut de la langue minoritaire dans la province. Le *Plan* se réfère aux «langues officielles du Canada» parce qu'il ne peut se rapporter aux «langues officielles de l'Ontario» : il n'y a qu'une langue officielle en Ontario et c'est l'anglais.

Toutefois, ce premier énoncé est renforcé par le suivant — et qui est impératif : le *Plan* ordonne que les besoins des francophones soient reconnus dans tous les programmes.

## MISE EN ŒUVRE MARGINALE POUR LES FRANCO-ONTARIENS

Cette divergence entre les objectifs globaux du *Plan ABA* et la situation particulière des Franco-Ontariens aurait pu être résolue dans le plan opérationnel. Mais ce dernier demeurerait très schématique. Tel que mentionné plus haut, l'opérationnalisation de la politique se fera de façon itérative.

Pour les Franco-Ontariens, une autre dimension s'ajoute. Jusqu'à présent, en l'absence d'un statut de bilinguisme officiel pour la province, le gouvernement n'a pas établi de modèle sur lequel fonder, dans ses structures politiques et administratives, sa politique de tolérance ou de reconnaissance limitée du fait français. En fait, les gouvernements ontariens n'ont jamais accepté une gestion parallèle et s'en sont tenus au principe de la gestion unitaire. En matière scolaire, par exemple, les gouvernements ont refusé le principe d'une gestion «autonome» par les francophones. À cet égard, la stratégie du Nouveau-Brunswick à l'endroit de sa minorité française et celle du Québec à l'endroit de sa minorité anglaise sont fondamentalement différentes. Déjà, le gouvernement Robarts s'était fermement opposé à la recommandation #1 du Comité franco-ontarien d'enquête culturelle visant la création d'un «Conseil d'orientation culturelle» francophone, parallèle au Conseil des arts de l'Ontario et qui aurait assumé la responsabilité d'«élaborer une politique culturelle pour les Franco-Ontariens» (Saint-Denis *et al.*, 1969 : 223). Tout au plus, acceptera-t-on la création d'un «Bureau franco-ontarien», responsable de certains programmes où la langue française est une composante essentielle.

Le gouvernement libéral, tout en reconnaissant un peu plus la réalité franco-ontarienne, ne s'écartera pas de cette politique. La *Loi de 1986 sur les services en français* visera essentiellement à intégrer la gestion des services en français aux programmes déjà existants, plutôt que de mettre sur pied «une structure autonome chargée exclusivement de desservir les francophones» (Brunet, 1989 : 11).

Pour l'alphabétisation, le gouvernement n'a pas prévu comment il reconnaîtrait spécifiquement le principe de bilinguisme et de biculturalisme solennellement affirmé dans la politique. C'est donc le modèle dominant usuel d'intégration qui prévaudra. Le ministère des Affaires civiques et culturelles embauche des coordonnateurs pour certaines populations cibles : un coordonnateur francophone, une coordonnatrice amérindienne et une coordonnatrice handicapée. Pour les francophones en plus, les documents administratifs publics seront traduits en français.

Très rapidement cependant, dans des forums divers, les francophones consultés se distancient de la politique de gestion générale intégrée et réclament un traitement particulier pour l'alphabétisation en français.

- Lors d'une consultation de représentants francophones à propos d'un projet anglophone-bilingue de «clearinghouse» (centre de ressources et d'échange d'information), des réserves sérieuses sont émises en regard de l'expérience des



*Affirmation de la spécificité franco-ontarienne. Au tout début de la mise en œuvre de la politique ontarienne, les Franco-Ontariens réclament une «reconnaissance spécifique». Ici, l'atelier sur l'alphabétisation en français lors de la conférence Partners for Literacy, à Toronto, en août 1987.*

institutions «bilingues et biculturelles» et on demande qu'une autonomie soit garantie aux francophones (Wagner, 1987d : 10).

- À la conférence *Partners for Literacy*, en août 1987, un atelier sur l'alphabétisation en français demande au gouvernement de reconnaître de «façon spécifique» la réalité franco-ontarienne et souhaite que les partenaires franco-ontariens (conseils scolaires, collèges communautaires, groupes communautaires) puissent avoir une «plate-forme d'intervention face à la politique d'alphabétisation» (Wagner, 1987e).

- Dans le premier numéro du bulletin bilingue *Notes*, créé dans le cadre de la campagne «Alphabétisation Ontario», la spécificité de la réalité franco-ontarienne est réaffirmée et le besoin d'une «concertation provinciale» sur l'alphabétisation dans la «langue et la culture maternelles» des francophones est réitéré (Wagner, 1987f).

- En 1987 également, un document, *Éléments pour un plan d'action pour l'alphabétisation communautaire chez les Franco-Ontariens*, est produit. Ce plan n'a aucun statut officiel; mais sa première recommandation vise à donner une orientation et une direction à la politique ontarienne, de telle sorte que la réalité linguistique et culturelle des Franco-Ontariens soit véritablement prise en compte :

1. *Le ministère des Affaires civiques et culturelles dans son rôle de «ministère principal de la politique gouvernementale en alphabétisation» devrait envisager la pertinence de la mise sur pied d'un Conseil consultatif sur l'alphabétisation des Franco-Ontariens* (Wagner, 1987c : 21).

Cette recommandation restera lettre morte. Un sous-comité interministériel francophone sera toutefois créé en 1989. Fondamentalement, les «ministères principaux» successifs, quoique plutôt favorables à l'alphabétisation en français, ne parviendront pas à opérationnaliser dans une politique cohérente le principe #6 du *PlanABA* en matière d'alphabétisation en français. Plusieurs éléments du *Plan d'action* non officiel guideront pourtant l'intervention en milieu francophone et les ministères principaux successifs (MACC et MFP, surtout) accepteront progressivement de mettre en œuvre plusieurs des propositions qu'il contenait.

## 2.5 ESSOR RELATIF DE L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS : 1987-1991

Brosser un tableau détaillé du développement qu'a connu l'alphabétisation en français depuis 1987 nous ferait sortir des limites de cette étude. Nous ne retiendrons ici que les traits les plus marquants, positifs et négatifs, de cette période, remarquable sous plusieurs aspects.



### 2.5.1 Le ministère principal et le programme ACO

C'est au sein du «ministère principal» auquel elle était rattachée et dans le cadre du programme ACO que l'alphabétisation en français s'est surtout développée au cours des quatre dernières années. Au début de cette période, c'est le ministère des Affaires civiques et culturelles (MACC) qui est le premier ministère de tutelle.

En 1987, le nouveau programme communautaire ACO, l'une des branches du programme ABA, comporte deux volets : un premier «volet A» réservé aux groupes qui offrent des activités d'alphabétisation depuis plus d'une année et un deuxième «volet B» pour des groupes en voie de création. Cette structuration du programme risque, dès le départ, de désavantager les groupes français (au plus, 3 groupes peuvent satisfaire au critère du volet A) par rapport aux groupes anglophones, beaucoup plus nombreux et impliqués depuis nombre d'années dans des activités d'alphabétisation.

Suite à l'embauche d'un coordonnateur francophone pour le programme ACO, on assiste alors à un phénomène étonnant de conjonction entre le modèle communautaire qui avait commencé à se matérialiser dans l'Est de l'Ontario, et les ressources rendues possibles par la partie française du programme ACO.

En l'espace de quelques mois, des groupes embryonnaires voient le jour. Le coordonnateur francophone accomplit un travail considérable d'animation et de développement (par exemple, Wagner et Hudon, 1987a, b, c). Plusieurs ACFO régionales s'impliquent dans le dossier de l'alphabétisation (en particulier dans le Nord, dans l'Est et dans le Sud-Ouest de la province). Certains projets d'alphabétisation, issus du programme expérimental de 1982 lancé par le ministère des Collèges et Universités dans les collèges communautaires, sont en quelque sorte rescapés par le programme ACO.

L'augmentation du nombre des groupes locaux francophones subventionnés dans le cadre de ce programme sera rapide (tableau 4.1)

TABLEAU 4.1

#### Groupes d'alphabétisation en français dans le programme ACO.

---

1986-1987 :	4 groupes
1987-1988 :	18 groupes
1988-1989 :	20 groupes
1989-1990 :	23 groupes
1990-1991 :	27 groupes

---

Une des décisions fermes du coordonnateur francophone, qui sera appuyée par la direction du programme, est de refuser les groupes qui prétendent mettre en œuvre des activités d'alphabétisation en anglais et en français. Un conflit dans un tel projet bilingue (en fait, un projet anglophone avec un appendice en français) à Kapuskasing, durant l'été 1987, vient confirmer l'effet néfaste, pour les francophones, du «bilinguisme intégré»<sup>3</sup>. Pour l'essentiel, dans les années subséquentes, c'est le programme ACO, son coordonnateur francophone et les groupes subventionnés par ce programme qui seront le noyau principal de l'alphabétisation en français en Ontario.

### ***Hésitations gouvernementales et concertation francophone***

Les activités francophones s'organisent principalement à la base, mais, dans les ministères, on est quelque peu hésitant face à l'ampleur que prend le programme en français. Celui-ci ne devrait-il pas se limiter au financement des groupes? Faudrait-il mettre sur pied, parallèlement, des projets d'appui (documentation, formation de formateurs, etc.) qui seraient également francophones dans leur conception? Les coalitions ontariennes en alphabétisation ne sont-elles pas officiellement bilingues et, en conséquence, ne conviendrait-il pas de refuser de financer les regroupements unilingues français qui commencent à se former? C'est la structure unitaire du programme que les francophones remettent en cause.

Du côté de la communauté française, on est aussi surpris de l'essor du mouvement d'alphabétisation. Les groupes communautaires créés à l'échelle locale commencent à se concerter. Isolés dans des régions éloignées les unes des autres, les intervenants francophones réclament un lieu de concertation déterminé et des ressources adaptées. Une collection de documents méthodologiques, *Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens*, est projetée (Wagner 1987a) et une série de cahiers est publiée de 1987 à 1990 :

1. *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes* (Serge Wagner)
2. *Sensibilisation du milieu et recrutement des participants* (Yvan Comeau)
3. *La mise sur pied et l'organisation d'un projet d'alphabétisation communautaire* (Yvan Comeau)
4. *Les approches et les méthodes en alphabétisation* (Françoise Lefebvre)
5. *L'approche par thèmes : conception et production de matériel didactique* (Henriette Lapointe)
6. *L'évaluation* (Lucie Déry)
7. *L'atelier d'écriture* (Henriette Lapointe)
8. *Documentation, bibliographie* (Nicole Gladu et Francine Pelletier)

Ces cahiers qui touchent à toutes les facettes de l'alphabétisation communautaire sont destinés aux intervenants qui œuvrent sur le terrain. Cette instrumentation s'est immédiatement reflétée dans l'activité des groupes. Par exemple, presque tous les groupes francophones réalisent en 1987 et 1988, des «études de milieu» qui leur permettent de prendre un premier contact avec la communauté française et la population analphabète locale. Nous avons montré, au chapitre III, comment ces études, quoique inégales, avaient permis aux intervenants d'explorer la réalité de l'analphabétisme des Franco-Ontariens et de réfléchir aux conditions et au contenu d'une intervention adaptée à leur situation.

Suite à l'élection provinciale de 1987, le gouvernement ontarien annonce que la responsabilité principale de l'alphabétisation dans la province de même que le programme ACO passent au ministère de la Formation professionnelle. Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne se prononce sur le dossier «alpha» dans un mince et décevant mémoire (CEFO, 1987). Ce changement de gestion se réalise à l'hiver 1988 et suscite de vives inquiétudes tant pour l'alphabétisation communautaire en général (Perrin, 1987) que pour l'alphabétisation des Franco-Ontariens en particulier. En effet, alors que le ministère des Affaires civiques et culturelles possède une tradition d'implication dans les collectivités locales et qu'il s'est révélé assez sensible aux aspirations des francophones, le ministère de la Formation professionnelle paraît plus lié à l'entreprise privée; il s'est montré, dans le passé, plutôt indifférent aux besoins de la minorité française. Pourtant, ce sera pendant le passage à ce ministère que l'alphabétisation en français fera ses gains les plus significatifs. À l'hiver 1989, c'est le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui héritera de la direction de la politique d'alphabétisation.

D'entrée de jeu, au fur et à mesure qu'ils voient le jour, les groupes locaux d'alphabétisation en français réclament des structures propres de concertation. Au début de 1988, le ministère de la Formation professionnelle accepte le principe d'un colloque pour les francophones dont la responsabilité sera partagée avec l'ACFO, appuyée par un comité d'organisation composé de représentants du milieu. Le Colloque *Alpha-Partage '88* rassemble, en mai 1988, à Ottawa, plus de 175 participants. Un autre colloque *Alpha-Partage* aura lieu en 1991.

Par ses nombreux ateliers, le Colloque *Alpha-Partage '88* est une occasion de réflexion sur toutes les facettes de l'analphabétisme et de l'alphabétisation, et il est le lieu de fondation véritable de l'alphabétisation en français, donc plus d'un an après le lancement de la politique. Ouvert à tous les intervenants, le colloque est dominé par les groupes communautaires issus du programme ACO. Par les recommandations finales, les participants veulent assurer un suivi, surtout pour ce qui est du réseau communautaire dont le type d'activités correspond aux orientations du programme ACO, telles que définies par le gouvernement. On réclame en particulier : la création d'un «regroupement communautaire des groupes

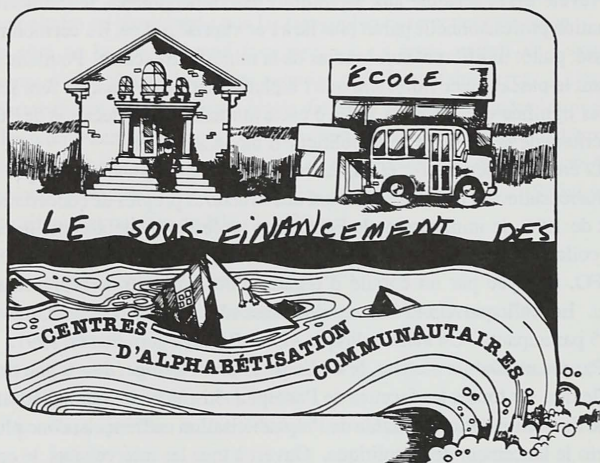
Qui va payer  
la note?

Est-ce ENCORE les  
analphabètes?

x *Lise Bolton*  
Signature



*A. M. Richard Hudon  
Coordonnateur provincial  
Ministère de la formation  
professionnelle  
900, rue Bay  
3<sup>e</sup> étage, édifice Monat  
Toronto, On  
M7A1L2*



La campagne des «cartes postales». À l'automne 1988, les groupes communautaires d'alphabétisation en français protestent contre ce qu'ils estiment être leur sous-financement.

francophones», l'engagement plus considérable de la communauté française et de l'ACFO, une contribution accrue de la chaîne française de TVOntario, la création d'un Centre de ressources d'alphabétisation franco-ontarienne et la rémunération des formateurs dans le cadre du programme ACO.

C'est ainsi que se construit progressivement la politique d'alphabétisation en français : par des réclamations globales formulées par le milieu auxquelles le gouvernement répond à la pièce. Le principe de l'autonomie de la concertation francophone est finalement admis, d'abord pour le regroupement de l'Est ontarien (Dugas, 1988 : 3), puis pour l'ensemble de la province. Le ministère accepte également la production d'une série de cahiers méthodologiques en français.

Précisément, les groupes communautaires du programme ACO fondent, en décembre 1988, le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation de l'Ontario (Wagner, 1989c; Trépanier, 1989a). Le cadre général de l'alphabétisation en français dans ce réseau y est défini (encadré 4.5). Le Regroupement tiendra deux assemblées générales : à Sudbury en mai 1989 (Trépanier, 1989b), puis à Windsor en juin 1990 (Trépanier, 1990).

Le Regroupement publie, depuis 1989, un bulletin, *La Voie minoritaire*. C'est le Regroupement qui devient le porte-parole de l'alphabétisation en Ontario français.

\*

D'une manière générale, toute la période en cours, sur le «front» de l'alphabétisation communautaire, est marquée par un dynamisme certain illustré par les activités, les colloques, les revendications dont nous venons de parler. Plus près du terrain, il faudrait citer aussi bien d'autres initiatives. En matière de pédagogie, par exemple, quelques documents didactiques avaient déjà été produits localement. En 1987, le Centre franco-ontarien de ressources, avec la collaboration de la *Magie des lettres* d'Ottawa, publie deux documents pour la lecture, coiffés du titre *La boîte à outils* (Dallaire et al.). La collection de cahiers pédagogiques, nous en avons dit un mot, est produite en 1987 et en 1988. S'ajouteront des productions créées par des groupes locaux mais destinées à une diffusion provinciale. C'est le cas par exemple du document multi-media édité par *Alpha-Huronie* (Marchildon, 1990) comprenant des «nouvelles historiques de la Huronie». Une série de livrets est aussi produite en 1990 (Cadorette, Rhéaume, Sylvestre, Crête et Roy).

Par ailleurs, dans plusieurs groupes, des expériences originales d'écriture et d'édition ont lieu. Un concours d'écrivains amateurs est lancé par Cap-Nord, le regroupement des Centres d'alphabétisation populaire du Nord. Les ouvrages de trois écrivains lauréats sont publiés (Bradley, 1990; Fecteau, 1990; Latour, 1990). Le groupe «ABC communautaire péninsule du Niagara» mènera aussi une

expérience stimulante d'écriture de textes rédigés par trois apprenants (Eggers, 1990; McArthur, 1990 et Bastarache, 1990). Ces textes seront lus à l'école élémentaire où ils seront illustrés par les élèves. Un centre de documentation, le *Centre Fora*, est créé à Sudbury en 1989 tandis qu'un centre bilingue de documentation est mis sur pied à Toronto.

Ces dernières années, de nouveaux groupes «alpha» ont vu le jour. Plusieurs sont créés dans les localités où les francophones sont fortement minoritaires : Kingston, Hamilton, Sault-Ste-Marie. Il faut noter enfin que depuis 1989, quelques projets communautaires ont été amorcés en milieu de travail. L'implantation de ces projets est certes très difficile, sauf dans deux milieux où le pourcentage de francophones est très élevé, mais de telles initiatives témoignent bien de la volonté de certains intervenants et, jusqu'à un certain point, de la vitalité de l'ensemble du mouvement.

## 2.5.2 La contribution d'autres ministères et agences

Le *Plan ABA* prévoyait une intervention en alphabétisation de la part de plusieurs ministères et agences, outre le ministère de tutelle. Le principe #6 ordonnait que l'alphabétisation en français soit reconnue dans tous les programmes. Ce ne fut pas le cas. Nos remarques à ce sujet sont plutôt négatives, exception faite pour deux organismes que nous mentionnerons en premier lieu. Il s'agit de la chaîne française TVOntario qui a produit en 1987 et en 1988 une série de 8 documents vidéo (dont l'évaluation resterait à faire) et de l'Office des affaires francophones qui a exercé, de maintes façons, une influence positive sur le développement de l'alphabétisation des Franco-Ontariens.

La sensibilité de ce dernier organisme à la question de l'alphabétisation a été constante et remarquable. Plus que tout autre ministère ou agence, l'Office, en dépit de ses faibles ressources et d'un pouvoir limité d'intervention, a exercé des fonctions de vigilance et d'appui qui ont été déterminantes pour l'essor relatif de l'alphabétisation en français. Le sous-comité ministériel sur l'alphabétisation en français est une initiative de l'Office.

Le bilan des initiatives des autres ministères et agences est maigre.

- Si l'on fait exception de la fonction de «ministère principal» qu'il a exercée depuis 1989, la contribution du ministère de l'Éducation à l'alphabétisation en français demeure très circonscrite. Ce ministère a appuyé la production de quelques documents et il a traduit en français un *Guide pédagogique* qui touchait à l'alphabétisation (MEO, 1987a). Le Centre d'études indépendantes a élaboré du matériel pour l'alphabétisation (1990) et un test d'évaluation des compétences a été produit (Déry et Jones, 1986). La contribution des conseils scolaires demeure marginale. Dix conseils offrent des programmes. La complémentarité nécessaire

entre l'action des conseils scolaires et celle des groupes communautaires-populaires n'a pas été clarifiée. Cette interaction nous semble pourtant des plus importantes.

- Avec l'apparition de la politique gouvernementale en 1986, le ministère des Collèges et Universités semble avoir mis fin à son programme expérimental d'alphabétisation lancé en 1982 en collaboration avec quelques collèges communautaires. Les activités en français dans les collèges seraient limitées. Selon une *Étude des programmes d'alphabétisation des collèges d'arts appliqués et de technologie* (Ogilvie, Ogilvie Company, 1988), en 1987, 89.6% des activités liées à la formation à l'emploi s'y déroulaient en anglais et 7.2% en français. En 1990, seulement sept collèges (sur vingt-trois) offrent en français le programme FBO. Comme l'indiquait une représentante du ministère au Colloque *Alpha-Partage '88*, la faible intervention au chapitre de l'alphabétisation en français reflèterait une attitude générale des collèges :

*Comme je vous l'ai mentionné plus tôt, les programmes dans les collèges sont essentiellement unilingues anglais, rarement bilingues et plus encore rarement français* (S. Landry, in Wagner, 1988b : 71).

Ces données sont aussi confirmées par l'étude de l'ACFO (Guindon, 1987) sur la formation professionnelle en Ontario.

- Le ministère des Services correctionnels a une longue tradition d'unilinguisme anglais en matière d'éducation. Jusqu'à tout récemment, aucun geste n'avait été posé favorisant l'alphabétisation en français, mais ce ministère fait maintenant savoir qu'il compte offrir des services de formation de base en français.

Un des plus célèbres «apprenants» canadiens, Roger Caron (1978), dont l'exemple est cité dans la publicité anglophone sur l'alphabétisation, est un Franco-Ontarien qui s'est «alphabétisé» en anglais — dans un pénitencier fédéral, il faut toutefois le noter<sup>4</sup>. Il est permis de penser que cet exemple illustre partiellement la politique d'assimilation qui prévaut encore dans plusieurs institutions de détention en Ontario : nous pensons que les Franco-Ontariens qui y sont incarcérés ont encore droit à leur culture, même s'ils n'ont plus le droit à leur liberté.

- L'importance de l'analphabétisme en Ontario français de même que sa dimension linguistique et culturelle exigeraient que les bibliothèques publiques soient des partenaires importants pour la consolidation de l'alphabétisation, la valorisation de la langue française et la promotion de la lecture. À ce jour, dans le champ de l'«alpha», les initiatives des bibliothèques publiques et du ministère de la Culture et des Communications, dont elles relèvent, ont été malheureusement des plus limitées.

Dans une publication récente sur *Les bibliothèques et l'alphabétisation* (Prout et Armstrong, 1990), ce ministère a fait un effort pour adapter en français un document conçu en anglais. Pour louable qu'il soit, cet effort est insuffisant. Ce qui fait défaut, c'est une réflexion d'ensemble sur l'analphabétisme et l'alphabétisation des Franco-Ontariens et sur leurs besoins considérés sous l'angle de la lecture. Cette réflexion conduirait à identifier la contribution propre et nécessaire de ce ministère et des bibliothèques publiques qui ont des responsabilités très grandes vis-à-vis de la communauté franco-ontarienne.

## **2.6 BILAN PROVISOIRE**

---

La rétrospective que nous venons de brosser demeure partielle à bien des égards. Trop d'informations nous manquent actuellement pour dresser, sur la base de ce survol historique, un bilan réellement adéquat du développement de l'alphabétisation en français en Ontario. Aussi, nous limiterons-nous, en terminant cette section, à un certain nombre de constats, d'interrogations et de réflexions suscités par la rétrospective, à propos des étapes marquantes franchies par l'alphabétisation en français ou au sujet de problèmes de fond qui n'ont pas encore reçu de réponses satisfaisantes.

Mais avant d'y venir, il importe de résumer la rétrospective de manière à en dégager les composantes essentielles auxquelles nos éléments de bilan provisoire pourront se rattacher.

### **2.6.1 Tableau-synthèse**

La figure 4.2 (p.390) représente l'histoire de l'alphabétisation en français en Ontario de 1960 à aujourd'hui.

1) Cette histoire est marquée, comme pour l'école française, d'une année-charnière, point tournant au-delà duquel une alphabétisation en français, dans une certaine mesure contrôlée par les francophones, devient possible. Pour la première fois, en juin 1986, le gouvernement ontarien se donne une politique d'ensemble en «alphabétisation de base pour adultes» (ABA) et c'est ce plan qui ouvre pour les Franco-Ontariens un nouvel espace pour l'alphabétisation en français. Notons que la réforme qui marque la rupture avec la période antérieure ne concerne pas uniquement les francophones comme cela avait été le cas en 1968 avec les lois 140 et 141 autorisant l'école française au primaire et au secondaire. En 1986, les francophones profitent plutôt des avantages que leur accorde un plan général s'adressant à toute la population, plan qui comporte toutefois un «principe #6» les concernant plus spécifiquement.



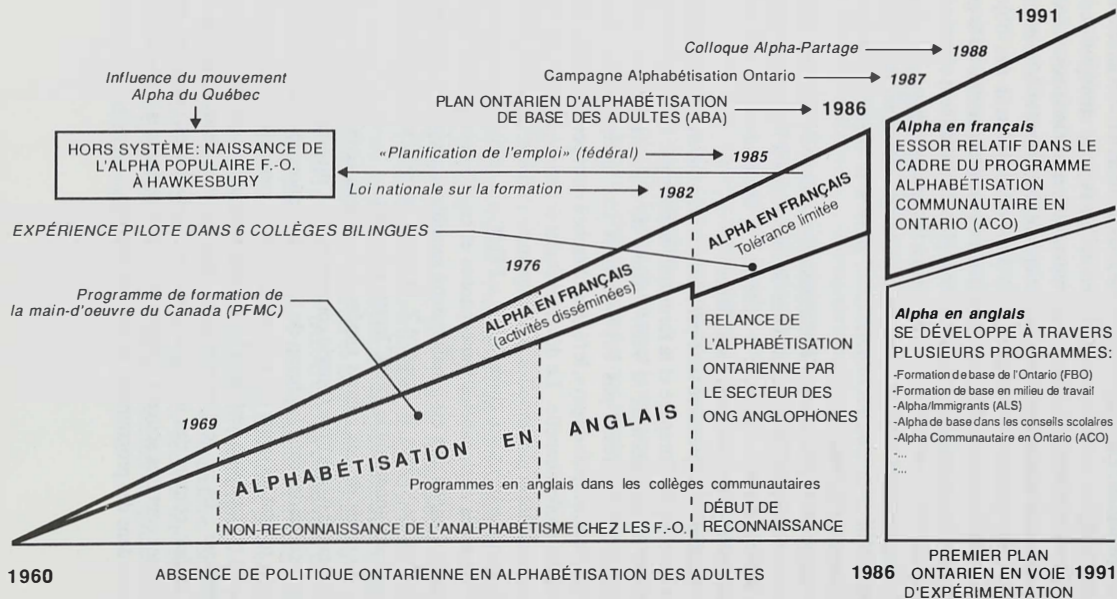
2) Avant 1986, il n'existait, en matière d'alphabétisation, qu'une seule stratégie ou possibilité réelle et ce, dans la plus grande partie de la province : l'alphabétisation en anglais. Le terme *stratégie* que nous utilisons ici revêt un sens moins fort qu'au chapitre précédent où nous étions en face de stratégies scolaires planifiées de longue main et visant l'intégration des Franco-Ontariens. Le secteur de l'éducation des adultes, nouveau, beaucoup moins structuré et déficient même pour les anglophones, ne poursuit pas intentionnellement des objectifs d'assimilation. L'époque n'est plus la même. Mais dans la mesure où la grande majorité de ces programmes n'existent qu'en anglais, ils constituent objectivement autant de moyens d'intégration et contribuent à l'effet de système.

Cependant, entre 1960 et 1986, on peut encore distinguer deux périodes correspondant à la non-reconnaissance, puis à la tolérance limitée de l'alphabétisation en français.

— Jusqu'en 1982 environ, l'alphabétisation en français n'est pas reconnue comme besoin spécifique et les activités de formation en français occupent un mince espace, comme l'indique le schéma. L'analphabétisme des Franco-Ontariens est méconnu ou passé sous silence.

— Pendant cette première sous-période, c'est le gouvernement fédéral qui a la haute main sur le rattrapage et la formation de base, par le truchement de son *Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada* (PFMC). Mais ce programme ne s'adresse pas explicitement aux analphabètes. Suite à l'industrialisation rapide du pays, le fédéral cherche à rattraper un retard en matière de formation professionnelle. Le développement économique exige des travailleurs plus qualifiés et plus mobiles. Le programme s'adresse donc à la population «active» et notamment aux chômeurs. Le PFMC n'a sans doute rejoint qu'une partie infime des analphabètes francophones et ce, d'autant plus qu'Employ et Immigration Canada ne s'est jamais montré sensible au recyclage en français de la main-d'œuvre. Dans la figure 4.2, la partie tramée, entre 1969 et 1976, correspond aux années où le PFMC battait son plein.

— Au cours de ces mêmes années, les conseils scolaires et les collèges communautaires (CAAT) en Ontario commencent à s'investir, pragmatiquement et sans concertation, dans le champ de l'alphabétisation des adultes. Déjà, ces institutions offrent les cours qui relèvent du PFMC, mais elles mettent sur pied, ici et là, des programmes destinés à la clientèle analphabète qui ont tous la même caractéristique : ils ne sont offerts qu'en anglais. Les Franco-Ontariens sont traités, en fait, comme des immigrants ou des anglophones : ceux qui veulent s'alphabétiser sont très souvent inscrits dans des programmes d'anglais, langue seconde ou dans des programmes de base en anglais.



L'alphabétisation des adultes en Ontario du point de vue minoritaire

— Au milieu de la décennie 1970, le fédéral revise sa stratégie et commence à se retirer du financement général de l'éducation de base qu'il entend laisser aux provinces. S'ouvre alors, entre 1976 et 1982 environ, une période chaotique, alors que certains programmes tombent et que le vide ne peut être comblé rapidement par des politiques provinciales encore inexistantes. Ce sont les analphabètes qui sont les plus affectés par ces changements. Le Canada a fait un choix économique et l'accès à la formation élémentaire pour les populations marginalisées se fait de plus en plus limité. La plupart des quelques activités en français qui existaient dans le cadre du PFMC ou ailleurs s'évanouissent à ce moment.

— Cependant, au début des années 1980, une relance de l'alphabétisation s'amorce. Le fédéral avait souhaité l'implication de nouveaux partenaires : les provinces, les ONG, l'entreprise privée. Au Canada anglais, on répond à l'appel, des coalitions se forment pour défendre et promouvoir l'alphabétisation communautaire qui devient le nouvel objectif à atteindre. On publie des rapports, on crée des fondations, on regroupe des forces. Ce mouvement libéral exerce une pression sur les instances gouvernementales et crée des conditions objectives favorables à la création d'une politique d'éducation des adultes et à la reconnaissance de l'alphabétisation en français. Il faut se souvenir aussi qu'en 1982, le droit à l'éducation en français est inclus dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. C'est l'époque où les Franco-Ontariens font des gains sur le front scolaire.

— Effectivement, le vent nouveau semble avoir ouvert quelques portes pour l'alphabétisation en français. La non-reconnaissance laisse la place à une tolérance limitée. Certains conseils scolaires, dans Prescott-Russell par exemple, commencent à se pencher sur le cas des francophones sous-scolarisés. Des cours en français sont créés à leur intention. Surtout, le ministère des Collèges et Universités lance en 1982, un projet expérimental dans six collèges bilingues. L'initiative est encourageante mais les ressources sont minimes. De plus, ces projets se déroulent dans des institutions «mixtes», sur toile de fond anglophone. Comme modèle de formation, on propose le tutorat individuel, caractéristique de la démarche anglophone d'alphabétisation. Enfin, les expériences se déroulent dans des collèges dont certains, dans le passé, avaient montré fort peu d'empressement pour l'alphabétisation en français. Il fallait qu'on leur en fasse la «demande expresse».

— Parallèlement à ces projets pilotes, on assiste à Hawkesbury, hors système, à la naissance d'une alphabétisation communautaire proprement franco-ontarienne. Les promoteurs du groupe *Alfa-Action* contestent l'approche scolaire traditionnelle, définissent l'analphabétisme des Franco-Ontariens comme problème collectif et social et prônent une philosophie de conscientisation. C'est principalement à partir de là que le mouvement pour l'alphabétisation en français en Ontario commence à s'organiser.

3) Après 1986, le tableau-synthèse indique que les Franco-Ontariens ont désormais deux choix : s'alphabétiser en anglais ou en français. Dorénavant, des ressources et un cadre juridique existent pour l'alphabétisation en français. C'est que l'Ontario dispose maintenant d'une politique d'ensemble en éducation des adultes et en formation de base. L'intention du gouvernement est de renforcer l'identité ontarienne et la cohésion sociale mais son objectif est d'abord économique puisqu'il adopte, s'ajustant en cela sur la nouvelle politique fédérale de 1985, une stratégie de formation professionnelle qui doit permettre à la province de consolider son essor économique. Mais le gouvernement se donne en même temps, en 1986, un *Plan gouvernemental d'alphabétisation de base des adultes* (ABA), qui s'imbrique dans la stratégie principale et en constitue une partie. Le *Plan* implique la participation de plusieurs ministères dont un «ministère principal» et la collaboration de plusieurs partenaires sociaux. En 1987, la campagne *Alphabétisation Ontario* est lancée.

— Le *Plan ABA* permet l'essor de l'alphabétisation en anglais qui, plus ancienne et disposant déjà d'un réseau, est en mesure de profiter pleinement des ressources et des possibilités nouvelles fournies par le *Plan*. À ce dernier, se rattache toute une série de programmes particuliers qui sont autant de tremplins pour l'alphabétisation en langue anglaise : alpha communautaire, alpha en milieu de travail, Formation de base de l'Ontario (FBO), alpha auprès de telle ou telle population cible : chômeurs, Autochtones, détenus, etc..

— Le *Plan ABA* permet aussi l'essor relatif de l'alphabétisation en français, car il affirme en principe l'égalité de l'alphabétisation en anglais et en français, reconnaît enfin l'analphabétisme des Franco-Ontariens comme problème spécifique nécessitant une action prioritaire (linguistique et culturelle) et ordonne que les besoins de francophones soient pris en compte dans tous les programmes de la province. L'alphabétisation en français peut profiter de certains programmes du *Plan*, mais c'est surtout le programme d'*Alphabétisation communautaire en Ontario* (ACO) qui peut lui permettre de se développer.

Mais cette reconnaissance demeure contradictoire : les priorités économiques qui inspirent la stratégie ontarienne ne coïncident pas avec les priorités culturelles des Franco-Ontariens; le *Plan* vise l'expansion de l'alphabétisation alors que le secteur francophone en est au stade de la création; le programme ACO est marginal dans le *Plan* alors qu'il est central pour l'alphabétisation en français. De plus, le pouvoir de direction ou de gestion autonome des francophones n'est pas reconnu.

## 2.6.2 Éléments de bilan

Après ce résumé, arrêtons-nous maintenant pour dégager quelques éléments de bilan. Même très partiel, un bilan provisoire nous paraît nécessaire à ce

moment-ci, parce que l'alphabétisation en français est, au sein du réseau communautaire, dans une phase de consolidation. Le rapport du sous-comité interministériel francophone devrait conduire à une nouvelle formulation de la politique d'alphabétisation à brève échéance. Il importe de formuler quelques constats :

### **1) *L'analphabétisme des Franco-Ontariens demeure un problème fondamental et prioritaire***

L'analphabétisme affecte toujours un nombre élevé de francophones. Le phénomène s'y révèle complexe, et on commence seulement à en appréhender les diverses facettes. On voit que l'analphabétisme ne se limite pas à un problème de maîtrise technique du code écrit, mais qu'il est au cœur d'un processus d'apprentissage et de la langue (orale et écrite) et de la culture françaises. On comprend que l'alphabétisation doit être une pierre angulaire du développement culturel de la communauté franco-ontarienne. Le *Plan ABA* reconnaît maintenant l'analphabétisme et l'alphabétisation des Franco-Ontariens, mais les interventions n'ont, depuis 1987, rejoint qu'un nombre restreint d'adultes. Le pourcentage de la clientèle atteinte devra augmenter radicalement à l'avenir. L'alphabétisation en français devra également parvenir à rejoindre des catégories sociales qui sont jusqu'à présent absentes de l'alphabétisation en français.

### **2) *La seule initiative significative a été le programme ACO***

Marginal par rapport à la politique gouvernementale ABA, le programme ACO a joué un rôle central pour l'alphabétisation en français. C'est le programme ACO qui a, sinon donné naissance, du moins donné son envol au mouvement communautaire-populaire. Et c'est ce mouvement qui est en train d'inculquer à l'alphabétisation en français un contenu spécifique et pertinent.

À ce sujet, une observation s'impose. Ce mouvement s'est construit à la base, dans différentes localités, avec les intervenants locaux — surtout des femmes — en concertation avec les apprenants, et, le plus souvent, en marge des professionnels, des fonctionnaires et des universitaires francophones. Qui plus est, c'est ce mouvement qui est finalement parvenu, après l'échec relatif des collègues communautaires et des conseils scolaires, à s'implanter de façon significative dans le milieu analphabète francophone.

Ce mouvement a certes ses limites, mais son apport original et créatif devrait être reconnu dans toute consolidation de l'alphabétisation en français. Le programme ACO devrait être substantiellement renforcé pour l'alphabétisation en français qui en est encore à l'étape de la création et de la consolidation des premiers acquis.

### **3) *Les partenaires absents ou peu présents***

D'autres partenaires étaient visés par la politique gouvernementale : conseils scolaires, collèges communautaires, programmes de formation professionnelle, bibliothèques publiques, ministères divers, etc. À ce jour, leur contribution paraît globalement insuffisante, même si, dans certains cas, des gestes concrets commencent à être posés.

Par contre, l'engagement de certains partenaires, tels les bibliothèques, les conseils scolaires, les collèges communautaires, exigera une concertation afin de déterminer les responsabilités respectives de chacun et d'éviter les chevauchements.

### **4) *La contribution essentielle des apprenants et des apprenantes***

Les organismes populaires d'alphabétisation en français ont tenté de se doter de structures qui seraient à l'image d'une société plus démocratique où les analphabètes, ces «sans voix», auraient précisément droit de parole et donc, droit de cité. Nous l'avons déjà affirmé auparavant, jamais, à notre connaissance, ailleurs au Canada, dans les pays industrialisés ou dans le tiers monde, un mouvement d'alphabétisation ne s'est construit avec une telle participation statutaire des analphabètes.

Évidemment, ce processus ne s'est pas réalisé sans heurt, ni, parfois, sans un certain paternalisme. Mais les acquis sont nettement positifs. Pour une société minoritaire tout particulièrement, cette association avec les «apprenants» constitue une dimension essentielle de l'alphabétisation.

### **5) *Les ressources d'appoint insuffisantes***

Par ressources d'appoint nous entendons : la recherche, la formation des intervenants, la documentation, la production de matériel didactique. Dans ce domaine, des progrès ont été accomplis au cours des dernières années, car ces ressources étaient complètement inexistantes au moment du lancement de la politique gouvernementale.

Si des progrès ont été réalisés, les besoins demeurent cependant considérables. Beaucoup de projets ont été planifiés à court terme, à l'intérieur d'un «exercice financier annuel», en fonction de critères déterminés et suite à des décisions parfois expéditives. Le dynamisme s'est parfois transformé en activisme. Ce sont peut-être ces échéances à court terme qui ont conduit, dans plusieurs cas, à importer rapidement du Québec une problématique et des méthodologies pertinentes pour une communauté ethno linguistique majoritaire. Une planification à moyen et à long terme contribuerait peut-être à pallier ces lacunes et donnerait peut-être l'occasion de mieux coller à la réalité de l'analphabétisme et de l'alphabétisation en contexte minoritaire. Nous y reviendrons au point 3 de ce chapitre.

# La Voie minoritaire

Le journal du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario

AUTOMNE 1990

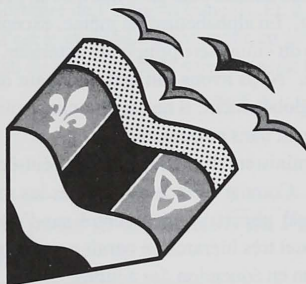
NUMÉRO 4

La production de ce journal est rendu possible grâce à la contribution financière du gouvernement du Québec dans le cadre du programme québécois de soutien financier à la francophonie canadienne hors Québec.

*J'apprends à lire et à écrire.*

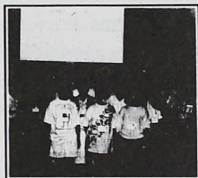
## Le logo officiel du RGFAPO

Lors de sa dernière réunion, le conseil d'administration a adopté le logo conçu par Denise Jaiko comme logo officiel du RGFAPO. Le comité de publicité a travaillé d'arrache-pied au moment de l'élaboration du logo. Au niveau symbolique, le comité a voulu donner l'impression d'un crayon en train d'écrire, ce qui montre la maîtrise du code de l'écriture. Quand on sait écrire, on se sent plus libre et indépendant, ce qui est symbolisé par l'envol des quatre oiseaux. Les quatre oiseaux représentent également le pilier fondamental sur lequel repose le RGFAPO, c'est-à-dire les quatre niveaux d'intervenants (apprenants, animateurs, membres de CA et coordonnateurs. Le comité a également voulu insister sur le sens d'identité du peuple franco-ontarien. C'est pourquoi on voit la fleur de lys et le trillium qui sont les éléments de base du drapeau franco-ontarien. Les couleurs retenues sont le turquoise et le gris.



le **Regroupement**  
des **Groupes**  
**Francophones**  
d'**Alphabétisation**  
**Populaire**  
de l'**Ontario**

Florian Levesque



Los de sa première assemblée générale annuelle tenue à Windsor en juin dernier, un nouveau conseil d'administration a été élu. On aperçoit les membres du conseil d'administration, tête rangée, de g. à d.: Yolande Rhéaume, Bernard Julien, Agnès Chartrand, Rhéa Major, Anne-Marie Paquette, Andrée Proulx, Céline Savoie, Michéline St-Cyr et Paul-André Dionne. Rangée arrière: Donnie Beaudin, Ginette Duval, Brigitte Drouin, Thérèse Mahau et Daniel Alfonso. (Absente sur la photo: Héléne Sirois).

*Le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario est devenu le principal promoteur de l'alphabétisation en français. C'est le Regroupement qui publie le bulletin La Voie minoritaire.*

## 6) *Gestion inégale de la politique*

En moins de trois ans, la gestion de la politique de l'alphabétisation a été sous la responsabilité successive de trois ministères. La gestion de l'alphabétisation en français par les deux premiers ministères (Affaires civiques et culturelles, Formation professionnelle) a été plutôt positive. Par l'importance du budget consacré à l'alphabétisation en français, les «ministères principaux» successifs ont démontré qu'ils accordaient une attention particulière à cette question. Même si les montants peuvent sembler insuffisants et si l'allocation des fonds s'est souvent faite à court terme, cette ouverture doit être reconnue. Par ailleurs, une bonne partie des lacunes relatives à l'engagement des autres ministères et agences ne sont pas propres à la gestion de l'alphabétisation en français, mais sont plutôt liées à la difficulté de toute gestion interministérielle.

Quant à la gestion du dossier «alpha» par le troisième «ministère principal», le ministère de l'Éducation, il est encore trop tôt pour se prononcer, mais des appréhensions se font jour. D'abord, ce ministère n'est pas parvenu à se donner une politique globale d'éducation des adultes pour les Ontariens en général et pour les Franco-Ontariens en particulier. En alphabétisation même, exception faite de l'«unité d'alphabétisation» héritée du «ministère principal» antérieur, le MEO n'a pas de politique d'alphabétisation. Nous avons fait état plus haut des quelques initiatives de ce ministère, mais, globalement, il ne semble pas avoir «assimilé» la politique globale du gouvernement dans ce domaine.

La difficulté éprouvée par le ministère de l'Éducation est peut-être inhérente à la nature même de ce ministère. Comme c'est le cas de tous les ministères de l'Éducation du monde, le MEO est prioritairement centré sur l'éducation des jeunes et son modèle organisationnel très hiérarchisé paraît peu compatible avec la souplesse qu'exige l'intervention en éducation des adultes.

Quoi qu'il en soit, et quel que soit le ministère de tutelle pour l'ensemble de la politique ontarienne d'alphabétisation, l'expérience des dernières années démontre qu'il faudrait une direction et une gestion propres pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes en Ontario français.

\*

## UN POINT TOURNANT POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS

*Le Plan gouvernemental d'alphabétisation de base des adultes* en est maintenant à sa quatrième année. L'heure des bilans est arrivée et nous en sommes à un point tournant pour l'alphabétisation en français. Si cette politique, «itérative», avons-nous dit, a produit des résultats intéressants, une phase de consolidation et de rationalisation devrait maintenant être enclenchée tant de la part des instances



gouvernementales que de la part des organismes de la communauté franco-ontarienne. Et ce serait, à ce moment-ci, une grave erreur de faire porter exclusivement cette opération-bilan sur les seules questions organisationnelles et sur la seule action gouvernementale : les politiques, le financement, etc. Le questionnement doit aussi être global, il doit porter sur les finalités de l'alphabétisation et il doit aussi toucher les organismes locaux d'alphabétisation qui doivent s'interroger sur leurs objectifs en matière d'alphabétisation et sur la qualité interne de leur travail.

En dépit des réussites du réseau communautaire-populaire, le recrutement des analphabètes semble encore très difficile. L'«animation culturelle» souhaitée en alphabétisation par Desjarlais et Michaud (1983) et Churchill, Frenette et Quazi (1985), nous paraît essentielle mais il faut encore bien comprendre la nature de l'alphabétisation des Franco-Ontariens, cet analphabétisme culturel que nous avons tenté de décrire. On ne pourra définir adéquatement le type d'alphabétisation qui s'impose de même que les politiques et les structures appropriées pour soutenir l'alphabétisation en français que si on a tiré toutes les conclusions de l'étude du phénomène de l'analphabétisme, tel qu'il se pose très particulièrement dans le contexte minoritaire de l'Ontario français. Et, à cet égard, le questionnement doit s'approfondir car le problème maintenant, en 1991, pour paraphraser Bernard, «se situe au niveau du contenu, de la substance, de la culture».

\* \* \*

---

### **3 . Jalons pour la définition de l'alphabétisation culturelle**

---

La rétrospective qui vient d'être présentée débouche sur un autre constat : la nécessité d'une problématique de l'alphabétisation qui soit réellement adaptée à la situation minoritaire. À cet égard, le développement de l'alphabétisation communautaire franco-ontarienne, depuis sa naissance à Hawkesbury au début des années 1980, semble suivre deux pistes, qui souvent se recoupent. D'une part, certains intervenants sentent fortement, au-delà de la différence des approches et des méthodes, le besoin d'une adaptation de l'intervention à la réalité sociale mais aussi culturelle des Franco-Ontariens. Ainsi, Françoise Lefebvre écrivait dans le cahier 4 de la série *Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens*, à propos des approches et des méthodes en alphabétisation :

*Évidemment, il y a plusieurs niveaux d'interprétation de la réalité qui peuvent se chevaucher selon les groupes, mais il n'en demeure pas moins*

*quel la base sur laquelle repose l'alphabétisation populaire ontarienne est d'ordre social et culturel puisque l'alphabétisation se fait en français et qu'elle se fait «hors» des murs institutionnels (1989 : 6).*

Plusieurs animateurs pensent donc que l'alphabétisation en Ontario français doit répondre à des objectifs variés d'autonomie personnelle, de conscientisation sociale mais également de conscientisation culturelle — et cette philosophie, ajouterons-nous, n'est pas valable seulement hors des institutions : l'Ontario français est trop fragile pour que les institutions qui font de l'alphabétisation soient en quelque sorte exemptées d'une telle démarche. En alphabétisation, il s'agit pour l'essentiel, ainsi que le formule Françoise Lefebvre, de «montrer à lire, à écrire et à compter à des personnes, en tenant compte de leur situation «objective d'aliénation comme minorité sociale et culturelle, les amener à analyser et à critiquer cette situation (par le biais d'une démarche d'alphabétisation) dans le but d'en arriver *collectivement* à la changer par des actions concrètes...» (*id.* : 5-6). Plus loin, nous citerons d'autres intervenants qui font déjà de l'«alphabétisation culturelle» avant la lettre.

D'autre part, en dépit des intentions, on continue souvent d'appliquer des modèles généraux conçus ailleurs sans les adapter réellement. F. Lefebvre aurait pu ajouter que ce qui distingue l'alphabétisation populaire ontarienne de l'alphabétisation populaire québécoise, c'est que la première se fait «hors» du Québec, c'est-à-dire dans le contexte d'une société minoritaire. En effet, quelques-uns de ces modèles ont été importés du Québec où la langue de l'alphabétisation pose peu ou pas beaucoup de problèmes; conséquemment, dans cette province, on n'a pas du tout travaillé sur cette question qui est centrale en Ontario. Ainsi, le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario a défini, en 1988, les objectifs de l'alphabétisation populaire en s'inspirant d'une formulation québécoise, sans aucune référence au contexte franco-ontarien (encadré 4.6). Rapidement toutefois, le Regroupement et plusieurs groupes membres sont devenus plus sensibles à la dimension proprement culturelle et se sont plus nettement engagés dans cette voie.

Ce que nous appelons «alphabétisation culturelle» se veut une contribution à la définition de cette approche particulière. Elle existe déjà d'une manière empirique, sur le terrain, dans plusieurs groupes. Il s'agit maintenant de la structurer, d'en expliciter les fondements.

Ci-dessous, nous proposons une définition de ce modèle qui n'en constitue qu'une description préliminaire, volontairement schématique. Pour les raisons exposées au début de ce chapitre, l'infrastructure théorique sous-jacente à cette approche et nécessaire à sa démonstration fera presque complètement défaut. Le lecteur ne devra y voir que des pistes de réflexion, des indications pour la recherche à venir.

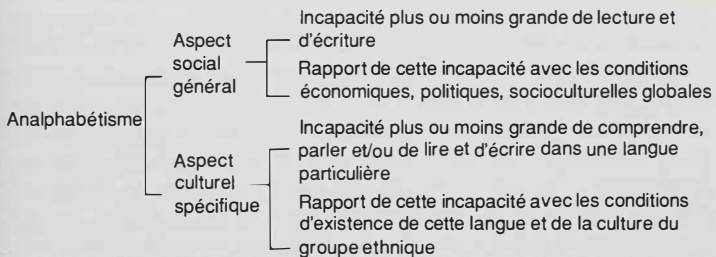
### 3.1 OBJECTIF

L'alphabétisation culturelle doit être située tout d'abord, en théorie comme en pratique, par rapport à l'analphabétisme culturel dont nous avons esquissé la définition dans cet ouvrage. Un projet d'alphabétisation dépend toujours de la manière dont l'analphabète lui-même est défini. La notion d'analphabète culturel est plus dense que celle d'analphabète complet ou fonctionnel qui possède déjà elle-même un contenu social complexe. Aux composantes linguistiques et sociales de cette dernière notion, nous ajoutons un élément nouveau de définition : le rapport à la culture collective et à l'identité ethnique, ce qui comprend le caractère distinct de la langue parlée et les contenus de culture qui lui sont associés.

Dans tout processus d'alphabétisation, quelle que soit la société, majoritaire ou minoritaire, les deux aspects social et culturel sont toujours associés. Ils sont les deux faces de la même médaille, deux dimensions distinctes d'une même réalité humaine. L'alphabétisation est toujours «culturelle», sauf que dans le contexte majoritaire, on n'en prend pas toujours conscience parce que la langue de l'alphabétisation n'est pas en péril, parce que le choix de la langue semble «aller de soi» — il n'y a, en fait, pas de «choix» — ; et parce que la culture dans laquelle elle baigne paraît «évidente» ou ne pose pas de problème, ce qui est d'ailleurs une illusion commode. En contexte majoritaire, la vie sociale fait que les analphabètes du groupe majoritaire baignent, d'une manière quasi permanente, dans la langue et dans la culture... majoritaires : il y existe une multitude d'occasions et de relais autres que les activités de scolarisation ou d'alphabétisation pour communiquer dans sa langue à l'oral et pour vivre naturellement sa culture propre. Le fait de parler d'analphabète *culturel* en contexte minoritaire ne fait que faire ressortir une

FIGURE 4.3

#### L'analphabétisme : aspect social et aspect culturel



réalité normale, qui va de soi partout ailleurs, mais qui est occultée et presque taboue dans la situation minoritaire.

En général, les compétences linguistiques d'une personne progressent en même temps que le niveau de son développement culturel. La maîtrise du moyen de la culture (langage) accompagne l'acquisition des contenus de culture (connaissances, valeurs, usages, symboles, croyances, etc.). Les mots de la langue n'ont de sens que par rapport aux choses de la vie et aux contenus de culture et apprendre une langue veut dire, dans une large mesure, apprendre la signification des choses et des constituants d'une culture particulière. On doit donc évaluer l'analphabète culturel et ses besoins autant sous l'angle de ses difficultés strictement linguistiques et sociales que sous celui de son sous-développement culturel. Les premières sont généralement un indice du second et *vice versa*. L'analphabétisme fonctionnel, en plus des autres causes, peut aussi être un effet d'un faible niveau de culture, tant individuelle que collective. Beaucoup d'analphabètes fonctionnels ne comprennent pas un écrit dont ils savent pourtant décoder les mots parce que leur culture générale ne s'est pas développée. L'alphabétisme résulte d'une interaction constante entre les apprentissages linguistiques et l'acquisition des contenus de culture, ces derniers comprenant les contenus généraux de la culture et les contenus spécifiques d'une culture. Dans la situation minoritaire, c'est cette interaction qui ne s'opère plus spontanément. La langue s'y trouve plus ou moins séparée de la culture d'origine et ce hiatus ne crée pas de bonnes conditions pour le développement culturel général de l'individu. Les apprentissages concurrents de la langue et de la culture n'y sont pas intégrés et fondus mais écartelés et brisés.

L'analphabète culturel est soit celui qui a résisté à l'assimilation soit, au contraire, celui qui en a été victime. On voit mieux l'analphabétisme du premier que celui du second parce que les difficultés du premier entrent bien sous l'étiquette convenue et connue de l'«analphabétisme» alors que celles du second sont habituellement classées sous la rubrique «assimilation». Mais l'assimilation, qu'est-ce, sinon devenir étranger à sa propre langue, à sa propre culture, sans pour autant être accueilli d'emblée dans une autre langue et une autre culture? La personne en voie d'assimilation vit un processus de déperdition culturelle au cours duquel elle perd progressivement la connaissance familière de sa culture et l'usage courant de sa langue, et où elle n'acquiert que des éléments non intégrés de l'autre culture. Elle hésite à parler dans sa langue maternelle parce qu'elle n'en a plus une connaissance intime et si on lui adresse la parole dans sa langue maternelle, elle ne comprend plus spontanément parce que les référents culturels du langage lui échappent. Elle n'en connaît plus très bien les idiotismes, les expressions typiques. Souvent, ce sont des pans entiers de la vie qui ne peuvent plus être exprimés dans la langue maternelle. Le témoignage récent de Gilles Bisson,

adjoind au ministre des Affaires francophones, illustre en partie cet analphabétisme culturel en contexte d'assimilation :

*Il se souvient d'un moment important de sa vie où, dans le cadre de son travail, il a été incapable de prononcer un discours qu'il devait faire devant un groupe de francophones, les idées lui venant en anglais et son français étant parsemé d'anglicismes (Bureau, 1991).*

L'analphabète culturel, comme un immigrant, entend les mots mais une partie du message lui demeure énigmatique. Les allusions à la culture de sa communauté d'origine n'éveillent plus de résonance forte ou immédiate en lui parce que son information culturelle sur son groupe s'est évanouie ou n'a jamais existé. Commettant un lapsus, plus apparent que réel, une apprenante utilisait récemment l'expression «langue naturelle» au lieu de «langue maternelle». La langue maternelle ne devrait-elle pas précisément être une langue naturelle? Et l'analphabétisme de minorité ne commence-t-il pas quand la langue *maternelle* cesse d'être *naturelle*, quand ce n'est plus celle qu'on utilise spontanément, quand on commence à éprouver des difficultés de compréhension de la langue orale?

Pour les membres d'une société homogène, une grande part dans le discours public ou privé est implicite, n'a pas besoin d'être exprimée, les mots dits, lus ou écrits reposant sur le déjà connu, sur les conventions, sur les structures collectives inconscientes. L'analphabète culturel est exclu de ce discours communautaire et, généralement, il demeure exclu aussi du discours de la société majoritaire parce qu'il ne le comprend pas de l'intérieur. Il reste entre deux mondes et il est, pour cette raison, doublement analphabète culturel.

L'un des objectifs de l'alphabétisation culturelle est de le réinsérer dans sa culture, de rétablir la communication entre lui et les membres de sa communauté. À cet effet, il faut faire plus que lui enseigner les techniques de lecture et d'écriture. Se concentrer sur les méthodes syllabiques ou phonétiques est insuffisant. Il faut à l'analphabète une immersion dans sa culture, une formation et une information culturelles globales.

### **Objectif global commun à tous les milieux de l'éducation**

Une précision s'impose. L'alphabétisation culturelle, nous le répétons, ne doit pas être exclusive aux interventions en milieu populaire-communautaire. Si certaines modalités semblent plus appropriées à un milieu particulier, cet objectif global d'alphabétisation culturelle devrait être commun à l'ensemble des projets d'alphabétisation en français et à tous les niveaux. D'ailleurs, un tel objectif ne saurait appartenir en propre à l'alphabétisation des adultes : il est tout autant celui de l'«alphabétisation» des enfants, et c'est nettement dans cette perspective que

s'inscrivait le Conseil de l'éducation franco-ontarienne quand il formulait des «objectifs éducatifs généraux» dans son *Plan directeur de l'éducation franco-ontarienne* :

(...) l'éducation franco-ontarienne (...) doit donc :

- leur (les élèves) transmettre des notions culturelles et linguistiques francophones;
- les valoriser en tant que membres de la collectivité franco-ontarienne;
- les encourager à s'épanouir au sein de leur collectivité;
- les initier à participer à l'essor de cette collectivité, tant dans le domaine politique que dans les domaines économique, social et scientifique (CEFO, 1989 : 7).

### 3.2 CLIENTÈLE ET BESOINS

L'alphabetisation culturelle se définit aussi par la variété des situations individuelles d'analphabétisme culturel et par la diversification de la clientèle. Reprenons plus en détail notre tableau des trois types d'analphabétisme de minorité :

FIGURE 4.4

#### Les trois types d'analphabètes

1er type	2e type	3e type
Francophones analphabètes complets ignorant l'anglais	Bilingues français analphabètes dans les deux langues	Francogènes analphabètes en anglais comprenant et/ou parlant le français
Francophones analphabètes complets parlant et/ou comprenant l'anglais		Francogènes analphabètes en anglais ignorant le français
Francophones analphabètes fonctionnels ignorant l'anglais	Bilingues français semi-alphabètes dans les deux langues	Francogènes alphabètes en anglais comprenant et/ou parlant le français
Francophones analphabètes fonctionnels parlant et/ou comprenant l'anglais		Francogènes alphabètes en anglais ignorant le français

Les distinctions entre les trois types, même si on ne peut rien trancher au couteau en pareille matière, sont assez nettes.

- L'analphabète *francophone* possède mieux sa langue et reste davantage imprégné par la culture franco-ontarienne. Il parle aisément un français populaire, peut comprendre l'anglais et le parler un peu mais ne mêle pas ou pas trop les deux langues.
- L'analphabète *franglais* ou *franglophone* parle une «nouvelle» langue qui est un mélange de français vernaculaire et d'anglais. À l'écrit, il peut, de même, mêler les mots et les structures de l'anglais et du français. Sa langue est inutilisable socialement.
- L'analphabète *francogène* peut encore parfois parler ou comprendre le français mais, comme il a été scolarisé en anglais et qu'il a été peu exposé au français familier, il distinguera mieux les deux langues et il s'exprimera dans un français, bon ou mauvais, mais non familier et avec un accent anglais. Le français est devenu pour lui une langue seconde. Il peut aussi être analphabète en anglais.

Notre typologie rejoint en partie celle qu'utilisent Mougeon et ses collaborateurs (1984) pour l'analyse de la langue parlée des jeunes Franco-Ontariens. Ces chercheurs divisent ces derniers en franco-dominants, bilingues et anglo-dominants. Quoiqu'ils n'étudient pas des analphabètes, nombre de leurs observations sont pertinentes à notre sujet.

Nous croyons que les groupes d'alphabétisation devraient tendre à couvrir toute la clientèle potentielle des analphabètes culturels dont ce tableau donne un portrait schématique.

Jusqu'ici on a eu tendance à ne considérer comme légitime qu'une partie de cette clientèle : les francophones du premier groupe n'ayant pas de problème sérieux d'identité et éprouvant des difficultés à des degrés divers en français écrit. Ces analphabètes culturels-là sont passablement différents des autres. Ils sont souvent, quoique analphabètes, encore enracinés dans leur culture. C'est l'analphabétisme de résistance qu'ils représentent jusqu'à un certain point. Les autres sont les victimes de l'analphabétisme d'oppression. Le fait de ne viser que les premiers constitue une position de repli, donc faible, parce que l'analphabétisme d'oppression gruge constamment le noyau résistant lui-même, s'attaque à cette clientèle. Il faudrait passer à l'offensive et «contre-attaquer» l'adversaire sur son terrain. Se préoccuper de la clientèle «franglaise» et «francogène» constitue certes un défi de taille mais la dynamique inhérente à ce projet pourrait changer tout le climat de l'intervention.

Il semble exister au sein de la population franco-ontarienne et chez certains intervenants une espèce d'agressivité à l'égard des ex-francophones. On rejette avec amertume les «assimilés», les «traîtres», les «vendus»... Mais cette attitude ne contribue-t-elle pas à les rejeter définitivement? Pourquoi les laisser tomber? Le fait qu'on ait perdu sa langue signifie-t-il que le sentiment d'appartenance à la

communauté d'origine se soit complètement éteint? Des études sérieuses démontrent le contraire (par exemple, Cardinal, Lapointe *et al.*, 1988). On aurait intérêt à ce sujet à méditer sur la manière dont se comportent à l'endroit de leurs compatriotes dispersés certains autres peuples. L'attitude des Juifs, comme nous le mentionnons dans le chapitre I, est particulièrement éloquente. Actuellement, Israël accueille des milliers de Juifs soviétiques qui ne connaissent pas un mot d'hébreu et qui sont de culture russe. On a fondé des journaux en langue russe pour leur faciliter l'intégration. Les Juifs n'abandonnent jamais les leurs. Comparés à eux, nous sommes parfois comme des enfants irresponsables agissant à courte vue : le Québec laisse tomber «ses» minorités sous prétexte d'indépendance. En Ontario même, d'aucuns considèrent comme Franco-Ontariennes les seules personnes qui sont nées en Ontario et qui possèdent encore le français; les autres, qu'elles soient nées au Québec, en Acadie, ou à l'extérieur du Canada, ne sont parfois pas considérées comme faisant partie de la «communauté». À son congrès de 1990, l'ACFO reconnaissait que la communauté franco-ontarienne devait accueillir davantage les immigrants francophones. Fernand Dorais évoquait avec à propos la coexistence, en Ontario, de «plusieurs francophonies parallèles, aux origines nationales, voire ethniques, différentes, aux régionalismes divergents, aux intérêts conflictuels, et enfin aux allégeances contradictoires» (1990 : 134).

L'État indépendant d'Israël se préoccupe de sa diaspora multilingue et plus ou moins assimilée à d'autres cultures. Cet exemple pourrait nous inspirer. Il faudrait imaginer des activités de sensibilisation spéciales pour les analphabètes culturels des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> groupes, parmi lesquels doivent se retrouver les Franco-Ontariens — on l'a vu — qui désirent s'alphabetiser en anglais. Il faudrait rendre cette portion de la clientèle consciente du fait que les Franco-Ontariens qui s'anglicisent ou croient de peu d'importance de parler et d'écrire correctement leur langue sont en train de perdre leur avantage au profit des anglophones qui apprennent le français en grand nombre dans les classes d'immersion et qui demain seront en mesure de supplanter les francophones partout sur leur propre terrain. Roger Bernard écrit à ce sujet :

*Après vingt ans de luttes linguistiques, nous voyons le bilinguisme, notre cheval de bataille, se transformer en Pégase aux mains de la majorité (...) Nous avons l'impression de jouer gagnant avec l'avantage du point de départ, mais cet avantage supposait l'immobilité des autres groupes (1988 :114).*

On sait qu'il y a autant de jeunes anglophones dans les classes d'immersion que de jeunes Franco-Ontariens dans les classes françaises. On sait en outre que plusieurs Franco-Ontariens se sont vu refuser des postes importants dans la fonction publique et les services à cause de la mauvaise qualité de leur français.



Ces faits démontrent qu'en dépit de tout, le français commence à posséder une valeur d'usage en Ontario et qu'il existe désormais des raisons pratiques pour l'apprendre.

Mais l'argument économique n'est pas le plus important, car il ne s'agit pas seulement pour le Franco-Ontarien de posséder le français mais de conserver sa culture. Les anglophones qui apprennent le français ou le font apprendre à leurs enfants sont préoccupés, moins de culture française ou franco-ontarienne, que d'emplois et de carrières. Ils apprennent une langue, pas une culture, comme le déplorait Fernand Dorais. En ce qui concerne les analphabètes franco-ontariens, il est très important d'éveiller leur intérêt en jouant sur la motivation économique, mais il faut en outre tenter de rejoindre leur sentiment d'appartenance culturelle qui est enfoui, souvent, au plus profond de la personne. Le concept d'«alphabétisation-conscientisation» prend ici une portée socioculturelle propre au contexte minoritaire. Par des méthodes appropriées, des enquêtes, des analyses de milieu, il faudrait découvrir la manière de vérifier l'existence de ce sentiment. Cela reviendrait à contrôler la concordance ou l'absence de concordance entre deux variables : l'origine ethnique et l'appartenance ethnique.

Le tableau suivant (figure 4.5) montre bien la gamme des situations individuelles pouvant exister à ce sujet et l'éventail des réponses possibles :

FIGURE 4.5

**L'origine ethnique en rapport avec l'appartenance ethnique**

Origine ethnique / Appartenance ethnique		Origine ethnique				
		Franco-ontarienne	Canadienne-française	Européenne française	Canadienne-anglaise	Autres
Appartenance ethnique	Franco-ontarienne					
	Canadienne-française					
	Européenne française					
	Canadienne-anglaise					
	Canadienne					
	Autres					

Un sondage effectué sur la base d'un tableau de ce genre pourrait apporter des données précieuses pour l'intervention. Toutes sortes de constats en ressortiraient.

Des francophones d'origine ethnique française peuvent vivre en Ontario sans nécessairement éprouver un sentiment d'appartenance au groupe franco-ontarien. Les auteurs d'une «étude de milieu» écrivent à propos de la ville de Windsor qu'il y «existe différentes sortes de francophones : des Windsorais, des Québécois, des européens, des gens du Nouveau-Brunswick...» (encadré 4.7). Cela ne veut pas dire qu'il faille laisser ces gens-là de côté; s'ils entrent dans la catégorie des analphabètes, ils ont de bonnes chances d'être des candidats à l'assimilation au même titre que les Franco-Ontariens. Ils peuvent vouloir aussi conserver une appartenance ethnique distincte. Il n'est pas impossible que des personnes d'origines autres que française se déclarent solidaires du groupe franco-ontarien. Un des plus ardents promoteurs de l'alphabetisation en français est un Ontarien d'origine portugaise. Dans le cas des personnes ayant des noms à consonance française mais ne parlant plus le français, la manière dont elles répondraient à un tel sondage pourrait révéler clairement ou trahir leur appartenance. Certaines d'entre elles pourraient par la suite être invitées à des réunions d'information en anglais, se voir proposer des «cours» de re francisation-alphabetisation (et non pas des cours de «français, langue seconde»), être conviées à des activités culturelles, etc. Tout cela exigerait une compréhension certaine de la psychologie de la personne minoritaire en voie d'assimilation. Il s'agirait sans doute moins de les convaincre que de les toucher. Beaucoup de personnes dites assimilées ont peut-être seulement besoin d'être contactées et informées. Isolées, plus ou moins rejetées, elles n'attendent peut-être qu'un signe, un geste d'ouverture. À cet effet, un noyau de bénévoles composé d'ex-francophones serait peut-être le mieux placé pour intervenir.

### ***Note à propos de la re francisation***

La question de la francisation est à ce point controversée que nous y revenons en réagissant au contenu d'un ouvrage récent, *L'alphabetisation des femmes francophones* (RNAEF, 1990). Dans ce texte, qui pose la question de l'analphabétisme et de l'alphabetisation du point de vue des femmes francophones, une section intitulée «risques de récupération» identifie «les trois principaux pièges qui guettent le mouvement d'alphabetisation» : «confondre l'alphabetisation des francophones avec la re francisation en milieu minoritaire», «considérer l'alphabetisation comme un déversoir social» et «celui qui découle de l'opposition de principe entre le travail bénévole et le travail rémunéré en alphabetisation» (p.49). Nous avons des réserves sur le 1er et sur le 2e piège.

C'est surtout sur la refrancisation que nous voulons revenir. On retrouvera à l'encadré 4.8 l'essentiel de la position du RNAEF.

Les auteures de ce texte séparent, comme s'il s'agissait nécessairement de deux situations étrangères l'une à l'autre, le fait, pour une même personne, de ne pas maîtriser le code dans une langue — en l'occurrence ici sa langue maternelle — alors qu'elle le maîtrise dans une autre langue — en l'occurrence la langue de la majorité dominante. Notons tout d'abord qu'un francophone assimilé en Ontario ne possède pas obligatoirement la maîtrise du code anglais et qu'il peut être analphabète dans les deux langues, complètement ou fonctionnellement. Si on l'écarte du cadre de l'alphabétisation en français, on risque fort de le rejeter, en fait, dans celui de l'alphabétisation en anglais. Ensuite, il faut évidemment tenir compte de la distinction faite par la RNAEF entre les deux situations évoquées plus haut, car elle entraîne des conséquences pédagogiques certaines — qu'au demeurant les auteures relèvent. Mais ce n'est pas parce que nous sommes face à deux phénomènes distincts qu'il faut en conclure qu'ils sont totalement différents. On sait d'expérience qu'il existe, par exemple, des différences considérables entre un analphabète «complet» et un analphabète «fonctionnel», et que ces deux types d'analphabétisme exigent un encadrement pédagogique approprié. Cette différence, bien réelle, ne conduit toutefois pas à rejeter hors de l'alphabétisation les «analphabètes fonctionnels».

On pourrait nous répondre qu'il n'existe entre ces deux sortes d'analphabétisme qu'une différence de degré et qu'on voit très bien la relation de l'un à l'autre. Mais il existe aussi une relation étroite, quoique d'une autre nature, entre l'analphabétisme dans la langue maternelle de la personne assimilée et son «alphabétisme» dans la langue dominante : le second peut avoir été la cause du premier et cette relation de cause à effet interdit de séparer les deux phénomènes. Un tel lien n'existe pas toujours dans ce type de situation où interviennent deux langues, mais il faut en tenir évidemment compte chaque fois que la langue maternelle est en cause. En effet, être alphabétisé signifie, au premier chef, savoir lire et écrire sa langue maternelle et, pourrait-on dire, savoir lire et écrire sa culture d'origine. Il est donc tout à fait légitime d'inclure parmi les analphabètes, tout en les distinguant, les francophones qui ont été assimilés, qui ont appris à lire et à écrire dans la langue seconde, mais qui *veulent* se réapproprier leur langue et leur culture d'origine. On pourrait ajouter que dans bien des cas il n'existe aussi qu'une différence de degré entre les trois types d'analphabétisme culturel, le troisième étant l'aboutissement d'une évolution dont le premier type avait été le premier stade.

La position du RNAEF repose sur une dissociation entre langue et culture et sur une compréhension trop exclusivement linguistique, «alphabétique», de la notion d'alphabétisation. «Chez les femmes analphabètes», écrit-on, «la fierté de

la langue est secondaire. Ce qui leur importe, c'est d'apprendre à lire et à écrire» (p.50); et plus loin : «l'alphabétisation (...) est l'apprentissage d'un code écrit dans le but d'être fonctionnel en société» (p.57). Et encore : «La mission fondamentale du groupe d'alpha est de faire apprendre la lecture, l'écriture et le calcul» (p.52). Mais alors, si la fonctionnalité, au sens étroit, est le but dominant ou ultime de l'alphabétisation, si la «fierté de la langue» est secondaire, la solution la plus simple, en milieu minoritaire, ne devrait-elle pas être l'«alphabétisation» dans la langue dominante, dans la langue la plus fonctionnelle, c'est-à-dire l'anglais? En contexte minoritaire, que peut signifier «être fonctionnel en société»? De quelle société s'agit-il? Si la personne assimilée vient à choisir de s'alphabétiser en français, c'est précisément parce qu'elle ne se sent plus «fonctionnelle» par rapport à la société francophone qu'elle veut réintégrer. Si la personne non assimilée veut, de même, s'alphabétiser en français, c'est qu'elle entend demeurer davantage fonctionnelle dans une société par rapport à une autre. Dans les deux cas, il y a un choix qui implique, en quelque part, à un moment ou un autre, la «fierté de la langue». Et précisément, si l'alphabétisation en français stagne en Ontario, y compris auprès des femmes, c'est parce que cette fierté culturelle est réprimée, trop «distinguée» ou n'intervient pas assez.

Incidentement, dans le cas cité plus haut de Gilles Bisson qui avait pris conscience de l'impossibilité de s'exprimer de façon cohérente en français, cette situation sera vécue comme un «conflit intérieur» qui devra être résolu «avant de pouvoir aller de l'avant» :

*Pour être capable de me développer comme individu et atteindre mes buts, il était important que je reconnaisse d'abord mes origines. (...)  
Je suis Gilles Bisson, Canadien-français et fier de l'être (ibid).*

Ce qui est appelé ici «fierté» — et qu'on pourrait nommer autrement — désigne un rapport intime avec sa langue et sa culture, soit un besoin psychologique profond, inexprimé, refoulé souvent. Ce besoin-là, les analphabètes des 2e et 3e types le ressentent tout autant.

La fonctionnalité doit toujours être définie par référence à une société et à une culture particulières, ce qui n'exclut pas des situations contradictoires. On peut être «fonctionnel» au sein de la société dominante et *en même temps* non «fonctionnel» par rapport à la société dominée à laquelle on veut continuer d'appartenir (ou *vice versa*).

En contexte minoritaire tout particulièrement, la langue ne peut être divorcée de la culture et ce, tant pour l'alphabétisation culturelle des analphabètes du premier type que pour l'alphabétisation-refrancisation des analphabètes du troisième type. Dans la pratique, des intervenants constatent que la clientèle «analphabète» est très hétérogène non seulement par le degré de maîtrise du code

écrit, mais également dans la maîtrise de l'oral et par rapport au problème de l'anglais qui intervient toujours de toute façon. Ce sont ces différentes combinaisons possibles que nous avons déjà présentées dans la figure 3.2 et que la figure 4.4 reprend plus en détail.

Bien sûr, il y a des difficultés inhérentes à l'idée de rassembler ces différentes catégories d'analphabètes, comme il s'en pose lorsqu'on recrute des analphabètes complets *et* des analphabètes fonctionnels<sup>5</sup>. Il est parfois plus aisé de recruter les analphabètes fonctionnels ou les «analphabètes assimilés scolarisés» que les «analphabètes complets». Aussi faudrait-il veiller à ce que la place prise par les premiers n'enlève rien aux seconds. Nous savons que les «analphabètes complets» sont souvent issus d'un milieu socioculturel différent de celui des personnes scolarisées, et il est évident que ces dernières risquent de s'alphabétiser plus rapidement en français. Voilà autant de défis pédagogiques, propres à la situation minoritaire. Passer outre serait plus facile mais ce serait aussi faire abstraction de cette réalité originale et particulière.

Bref, la distinction n'implique pas l'exclusion et elle ne signifie pas non plus la confusion de tous les types d'analphabétisme. D'ailleurs, au plan pratique, la RNAEF propose la réunion des groupes distincts d'alphabétisation et de retranscription dans des «centres d'éducation des adultes francophones» (p.51) : nous rejoignons cette proposition dans l'idée de «centres culturels» que nous présentons ci-après.

### 3.3 APPRENTISSAGE, ORGANISATION, ANIMATION

L'alphabétisation culturelle se caractérise en outre par son mode d'apprentissage qui fait appel à l'animation et qui se reflète dans son organisation interne. S'il est exact que l'acquisition des habiletés de lecture et d'écriture passe par le développement culturel de l'apprenant, il s'en suit que l'alphabétisation doit faire une certaine place à ce développement culturel. Nous appelons alphabétisation culturelle l'intervention qui associe et intègre aux apprentissages linguistiques — quelles que soient par ailleurs les approches ou les méthodes utilisées à cette fin — un programme particulier d'animation et d'information culturelles visant à augmenter le bagage de connaissances personnelles de l'analphabète, à renforcer son sentiment d'appartenance à sa communauté, à valoriser sa culture d'origine et son propre bagage culturel. En milieu minoritaire francophone, l'alphabétisation culturelle doit viser non seulement à apprendre à lire et à écrire dans la langue et dans la culture françaises, mais elle doit aussi encourager les analphabètes à faire usage de leur langue et à en être fiers.

Cette conception ne prétend pas remplacer les autres approches de l'alphabétisation. Elle propose une intégration et une coordination meilleures

entre des pratiques diverses qui existent déjà d'une manière morcelée dans plusieurs groupes d'intervention. Elle vise l'élaboration d'un modèle cohérent et polyvalent, répondant aux besoins particuliers du milieu franco-ontarien. Elle est susceptible d'applications variées selon les milieux, les conditions locales, les opinions.

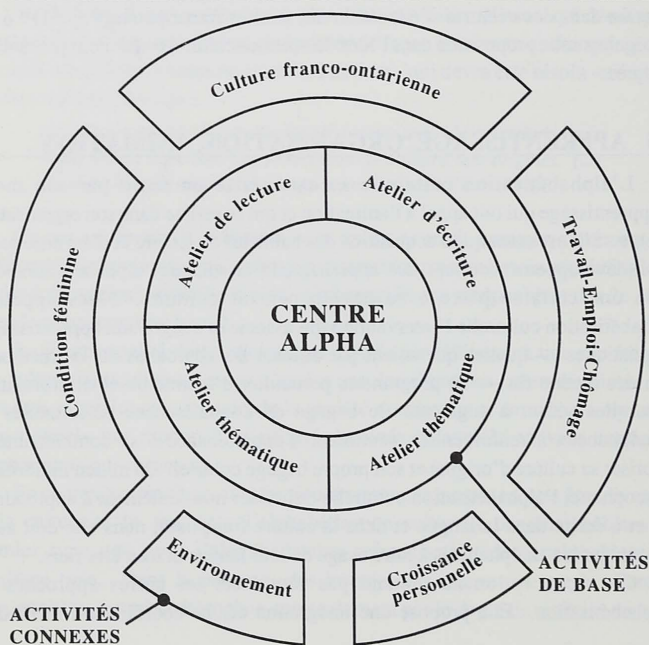
Dans ce modèle, illustré par la figure 4.6, le Centre d'alphabétisation devient un petit centre culturel, ce qu'il est déjà partiellement dans certaines localités. Il comprendrait des activités de base et des activités connexes.

### ACTIVITÉS DE BASE

Le noyau central, dans ce modèle, est constitué par les activités d'apprentissage strictement dites : lecture, écriture, calcul. Différentes sortes d'ateliers peuvent être greffés à ces activités de base.

FIGURE 4.6

### Alphabétisation culturelle. Schéma organisationnel



Ces ateliers pourraient correspondre aussi à des locaux distincts équipés de matériel, de documents, d'outils, en rapport avec des thèmes ou avec les pratiques de lecture et d'écriture. Dans le cahier no 7 de la série *Alpha communautaire*, intitulé *L'atelier d'écriture*, Henriette Lapointe observe : «Si nos centres d'alphabétisation populaire étaient des centres de ressources et de documentation pour autodidactes, notre population sous-scolarisée ne demeurerait pas analphabète» (1989b : 29). Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne avait proposé une formule analogue pour les écoles en suggérant que chacune, appuyée par une «politique d'animation culturelle», devienne une «école communautaire» et organise des «activités culturelles diverses» (1989 : 38). Nous retenons ces idées. En dehors du temps des «cours», les participants pourraient avoir accès à ces locaux où leur apprentissage pratique pourrait se poursuivre. Il est important que les centres d'alphabétisation, en plus d'enseigner à lire, initient le lecteur débutant au «monde du livre». On a établi en France qu'une grande partie des personnes qui deviennent analphabètes fonctionnelles après avoir maîtrisé à un moment de leur vie les techniques de lecture étaient toujours demeurées à l'extérieur des réseaux de la communication écrite. Elles ne savaient pas comment fonctionne ce «monde», comment on peut s'y retrouver. Quoique alphabétisées, elles n'y avaient jamais été initiées ou en avaient été exclues. L'atelier de lecture pourrait dispenser les rudiments d'une telle initiation. Bibliothèque en miniature, il pourrait permettre aux apprenants de se faire une bonne idée des divers types de ressources et de se familiariser avec des usages qui vont de soi pour le lecteur chevronné mais qui sont ésotériques pour l'analphabète.

Ces ateliers seraient également des lieux d'expression, de création et de production. Les expériences de production (par exemple, du bulletin *La Voie minoritaire* ou de rédaction de «romans») pourraient se faire dans le cadre d'«ateliers d'écriture», d'«ateliers littéraires», lieux d'écriture individuelle et collective.

Par ailleurs, les activités de base doivent elles-mêmes intégrer la dimension culturelle. Lire, écrire et même compter ne sont pas que des activités techniques. Les mots et la langue toute entière sont liés à l'expérience d'une collectivité. La dimension culturelle n'est donc pas seulement accessoire, «connexe». Elle est au cœur du modèle pédagogique et organisationnel, au centre de chaque projet d'alphabétisation. L'alphabétisation culturelle s'inscrit dans une perspective de prise de pouvoir par les apprenants sur les mots, sur la langue, mais aussi sur la «pédagogie», sur le projet «alpha» lui-même. En un mot : sur le *sens*.

## ACTIVITÉS CONNEXES

À l'apprentissage de base serait associé un programme d'activités complémentaires destinées à renforcer la motivation de la clientèle, répondre à un besoin d'information dans divers domaines reliés aux besoins des individus et du milieu franco-ontarien et alimenter les apprentissages de base eux-mêmes. Nous avons donné des exemples dans la figure 4.6 des domaines que pourraient couvrir ces activités connexes mais il est évident que chaque groupe les subdiviserait à sa convenance. Il est important cependant qu'un secteur soit toujours réservé pour la culture franco-ontarienne : histoire, tradition orale, littérature, etc.

En aucun cas, ces activités ne devront faire concurrence aux apprentissages de base. En général, les personnes qui entreprennent une démarche d'alphabétisation ne peuvent pas suivre simultanément deux séries de «cours». Les activités connexes seront donc par définition de courte durée : une soirée, par exemple. Il pourra s'agir de conférences, de projections de films, de pièces de théâtre, de spectacles. La manière de concevoir ces activités et de diffuser l'information culturelle peut être très variée.

Ces activités pourraient être parfois reliées très directement aux ateliers thématiques et aux apprentissages de base. Mais elles pourraient s'avérer utiles aussi pour le recrutement de la clientèle. Nous avons vu plus haut, dans les études de milieu, quel grave problème pose la recherche des personnes analphabètes. La plus grande partie de la clientèle potentielle ne se reconnaît pas comme «analphabète». On peut se demander à ce sujet si une partie de la difficulté ne vient pas du fait que la campagne de recrutement se fait sous la bannière de l'«alphabétisation» ou seulement sous cette enseigne ou encore à partir d'une conception limitée de l'alphabétisation (par référence aux seuls analphabètes «complets», aux analphabètes du «premier type»). Le mot «alphabétisation» pose problème parce qu'il semble renvoyer à des besoins qui, pour de nombreuses personnes, ne peuvent être ressentis que si on a d'abord découvert chez elles d'autres besoins plus vivement éprouvés, que si on a réussi à piquer leur intérêt pour d'autres sortes d'activités. La proposition d'alphabétisation ne devrait-elle pas être, dans bien des cas, un point d'arrivée plutôt qu'un point de départ? Se dessine ainsi une stratégie globale d'intervention où on tenterait de rejoindre les analphabètes tantôt directement en leur offrant les activités de base, tantôt indirectement en les conviant à certaines des activités connexes. Il s'agirait d'annoncer le programme de ces activités, d'en faire état dans la publicité, de le faire parvenir à la clientèle contactée et réfractaire, etc. Assister à une activité libre n'engage la personne à rien, mais on lui aura peut-être permis de faire le premier pas : se rendre au Centre «alpha», rencontrer d'autres personnes se trouvant dans la même situation, découvrir les ressources, l'esprit qui anime le centre.



C'est dans ce cadre que les analphabètes francogènes pourraient être recrutés. Ce contact pourrait évidemment s'effectuer en anglais à leur intention. Mais une remarque s'impose. Il ne s'agit nullement de créer un secteur anglophone au sein du centre d'alphabétisation franco-ontarien ou d'offrir des cours de «français langue seconde» comme il s'en donne ailleurs. Nous croyons qu'on devrait offrir de véritables activités d'immersion aux Franco-Ontariens ayant perdu leur langue, des cours de «refrancisation» si on veut, mais dans une problématique de réappropriation culturelle. Les cours de français par immersion pour anglophones en Ontario sont en partie mal nommés parce que cet enseignement, quoique donné en français, n'est pas «immergé» dans un milieu culturel français. Il en irait tout autrement dans le Centre d'alphabétisation, à condition toutefois qu'on y développe une problématique adéquate et qu'on élabore des «scénarios culturels» autant dans les activités connexes que dans les activités de base. Dans ces dernières, certaines activités d'apprentissage pourraient s'adresser à des groupes homogènes francophones et d'autres, à des groupes hétérogènes composés d'analphabètes des trois types. La dynamique inhérente à cette dernière situation pourrait s'avérer particulièrement propice aux apprentissages car l'immersion y serait un fait réel. Il reviendrait aux formateurs et aux formatrices de trouver comment tirer profit de telles situations.

D'une façon générale, les problèmes de recrutement devraient être envisagés beaucoup plus systématiquement. C'est une des dimensions importantes de l'alphabétisation culturelle : entrer en contact avec les analphabètes francophones et francogènes, comprendre leur situation, connaître leur culture, les aider, si besoin est, à redécouvrir l'importance et la valeur de leur langue et de leur culture maternelles — et leur proposer un projet d'alphabétisation culturelle. Déjà, en contexte majoritaire, des études (ex. : Southam, 1987) ont confirmé que les analphabètes étaient peu conscients de leur analphabétisme et très peu motivés à s'alphabétiser. En contexte minoritaire, le défi est encore plus considérable parce que les intervenants ont à convaincre les personnes visées non seulement à s'alphabétiser, mais à s'alphabétiser *dans la langue et dans la culture françaises*. Il ne s'agit pas de faire de la «vente sous pression», de conditionner à tout prix les analphabètes à s'alphabétiser en français. Mais les besoins individuellement ressentis, on le sait, sont souvent la résultante de conditionnements sociaux : dans des contextes où la langue française est non seulement peu valorisée, mais où elle est souvent dévalorisée (que l'on songe à l'atmosphère qui prévaut à Sault-Ste-Marie), une tâche considérable de sensibilisation-conscientisation attend les «alphabétiseurs». Cette œuvre de promotion patiente de la langue française et d'alphabétisation en français constitue une partie essentielle de leur travail.

\*

Le Centre d'alphabétisation doit mettre l'accent non seulement sur l'apprentissage de l'écrit, mais aussi sur la pratique de la parole. Il doit être un lieu de parole. Tous les intervenants franco-ontariens savent l'importance de l'expression orale pour l'apprentissage de l'écrit. L'un ne se conçoit pas sans l'autre. Les activités connexes ont aussi pour but de susciter des occasions pour l'exercice de la langue parlée et de suppléer un peu au manque d'usage dans la vie courante, ce qui est la situation que vivent les Franco-Ontariens dans beaucoup de régions, et souvent au sein même de leur foyer.

Il semble qu'il y ait des liens étroits à établir entre la maîtrise de la lecture et de l'écriture et l'affirmation personnelle acquise principalement à travers la maîtrise de l'expression orale. L'analphabète, surtout en contexte minoritaire, vit souvent un conflit psychologique : il perçoit mal son identité individuelle parce que son identité collective est confuse. Tout analphabète a peur de s'exprimer mais cela est pire pour l'analphabète culturel parce que la gêne de s'exprimer s'ajoute à celle d'avoir à le faire dans une langue qu'il devrait bien connaître puisque c'est la sienne, mais qu'il maîtrise fort mal. Il doit apprendre à verbaliser ses besoins. Le succès des apprentissages passe dans une certaine mesure, par la confiance retrouvée à l'oral.

\*

### ***Réseau socioculturel franco-ontarien***

Ce Centre d'alphabétisation culturelle, «Centre alpha culturel», pourrions-nous dire, en reprenant le nom de l'un des groupes populaires d'alphabétisation, doit être un espace exclusif de vie en français. Les Centres d'alphabétisation culturelle doivent être des lieux où l'on s'alphabétise en français et où toutes les communications se font en français. Espaces communautaires collectifs francophones, ces Centres d'alphabétisation culturelle sont autant de «vitrines» de la vie française dans chacune des localités où ils sont implantés.

Lieux physiques clairement identifiés, ils doivent être plus qu'une façade cependant : ils doivent être les manifestations extérieures d'un réseau social et culturel dynamique, dominé par les apprenantes et les apprenants, qui, en lien avec les formatrices, les membres du C.A., etc., accroissent leur connaissance de la langue française, à l'oral et à l'écrit, et développent leur capacité d'expression, leur créativité. Les Centres «alpha» doivent tendre à constituer un ensemble de relations se tissant au sein de la communauté ontarioise et conduisant à une affirmation à la fois nouvelle et actuelle de la francité ontarienne.

Les Centres d'alphabétisation culturelle devraient ressembler à ces maillons forts et originaux de la culture, à ces centres «d'expression totale» dont Fernand Dorais parle et qui font défaut en Ontario français :

*La création d'ateliers d'expression totale dans tous les milieux à tous les niveaux. Ces ateliers sont protéens (...) Mais le principe demeure radicalement révolutionnaire. Comment et pourquoi? Parce que ces ateliers d'expression sont au fond des ateliers de création, donnant accès aux pulsions les plus profondes de l'imaginaire. Et une fois les portes de l'imaginaire ouvertes, rien ne peut plus les refermer (...) Inviter les gens à s'exprimer dans une néo-civilisation des communications, ce ne peut plus être un geste gratuit ni de refus (1984 : 89).*

Dorais ajoute que «le mode d'animation (des) projets communautaires doit prendre la forme soit de comités de citoyens soit de laboratoires d'expression, — d'expression créatrice» (p.91). Voilà qui convient parfaitement à l'alphabétisation, tout particulièrement aux groupes populaires d'alphabétisation qui sont justement à la fois «comités de citoyens» et «ateliers d'expression». La parole dominante qui devrait émerger de ces centres est celle des apprenants. «C'est la parole des autochtones qu'il faudrait privilégier», ajoutait Fernand Dorais : ce sont précisément les «autochtones» analphabètes dont on n'a jamais ou rarement entendu la voix que les Centres d'alphabétisation culturelle ont pour mission de promouvoir. La langue est une institution sociale, la langue est sociale. S'alphabétiser est éminemment un acte social.

Ainsi définis et constitués, les Centres d'alphabétisation culturelle deviennent ou pourront devenir des lieux authentiques et originaux de la vie française en Ontario. Lieux physiques, réseaux humains, mais aussi lieux symboliques. Toute collectivité possède des lieux symboliques dans lesquels elle se reconnaît et dont elle est solidaire. La communauté franco-ontarienne pourrait être fière de ses Centres d'alphabétisation culturelle comme les générations antérieures étaient orgueilleuses de leurs œuvres : érection d'une paroisse, construction d'une église, obtention d'une école — et comme cette même communauté est encore fière de nos jours quand s'ouvre une école homogène ou un centre communautaire français.

Mais ces Centres ne rempliront leur fonction que dans la mesure où ils seront des lieux vivants, abondamment fréquentés par ceux qui y œuvrent et, surtout, par des apprenants en grand nombre, et ce, durant plus de trois ou six heures par semaine! C'est à cette seule condition qu'ils seront des centres de culture. Sinon, ils ne seront que des organismes subventionnés, artificiellement entretenus : des structures sans substance.

\*

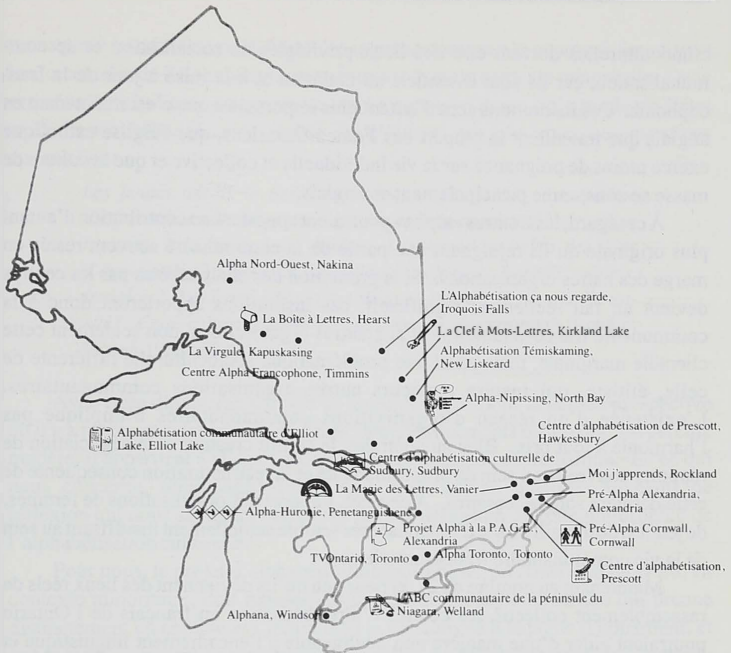
Le mode de fonctionnement dont nous venons d'esquisser les grandes lignes n'implique pas de gros investissements. Nous ne suggérons nullement la transformation des centres existants en «maisons de la culture» ou en centres communautaires complets. À cet égard, deux remarques s'imposent.

Tout d'abord, le Centre «alpha» pourrait être situé dans le centre culturel ou communautaire lorsque celui-ci existe dans la localité. Outre les raisons d'économie évidente, une telle insertion comprendrait plusieurs avantages : elle permettrait l'établissement d'une collaboration avec les activités du centre et renforcerait l'aspect immersion pour l'analphabète culturel qui pourrait mieux y faire l'expérience de la socialisation de sa langue, vérifier son utilité et sa vitalité. Dans leur «étude de milieu», Rochon et Perron (1988) font des propositions qui vont dans cette direction. Il y a lieu de préciser aussi que leur conception de l'intervention rejoint tout à fait la philosophie de l'alphabétisation culturelle :

*L'objectif fondamental de l'alphabétisation est assurément l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Nous croyons cependant, que l'on ne peut traiter de ces matières sèchement, techniquement, en dehors d'un contexte global qui est celui de la communauté et de l'individu qui y vit. En conséquence, le développement de la réflexion et de l'expérience doivent constituer des objectifs connexes indissociables à l'apprentissage technique de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'atelier d'alphabétisation n'aura donc pas comme objectif de former des individus «scolarisés», «instruits» mais surtout de permettre aux apprenants d'accéder à une plus grande autonomie personnelle, une conscience sociale plus développée et une fierté de leur culture (p.33).*

Les deux auteures exposent un programme qui associe aux apprentissages de base toute une gamme de moyens et d'activités en vue de développer et revaloriser l'individu, activités qui touchent aux aspects politiques, économiques aussi bien que culturels de sa vie. À cet effet, elles recommandent que l'alphabétisation, à Rockland, soit située dans le Centre d'activités culturelles *La Ste-Famille* qui offre des cours, des ateliers, des spectacles, des activités sociales, et qui joue depuis ses débuts un rôle important d'animation et de promotion de la vie française dans cette région de l'Ontario. «Il va de soi que les apprenants auront graduellement à s'intégrer à la clientèle qui profite déjà des autres programmes» (p.38).

Le projet d'une association entre le Centre «alpha» et le centre culturel local est prometteur. Toutefois, dans cette collaboration, le Centre alpha ne doit pas perdre sa spécificité ni se laisser diluer dans un organisme plus gros dont les activités sont offertes à un public large. Tout en mettant les programmes du Centre culturel à profit, il devrait concevoir ses propres activités connexes, à l'intention de sa clientèle. Autrement, l'alphabétisation dépendrait trop d'une programmation extérieure, pas toujours aussi adéquate qu'il le faudrait. Il faut se rappeler que la population analphabète a été trop souvent ignorée par les institutions culturelles qui adressaient leurs services à un public dit cultivé.



**Le réseau de l'alphabétisation en français. En 1988, suite à un essor rapide, le mouvement d'alphabétisation en français a pratiquement pris la configuration qu'on lui connaît aujourd'hui. Il compte alors 20 groupes.**

En cette matière, il appartient à chaque groupe de décider localement des modalités concrètes de collaboration avec d'autres organismes et de fonctionnement du Centre «alpha». Le critère doit être le respect des objectifs de l'alphabétisation culturelle, à commencer par l'impérieuse nécessité de bien desservir la population analphabète dont les besoins sont prioritaires.

\*

Pour survivre, la communauté franco-ontarienne a besoin d'institutions sociales fréquentées par la minorité et qui servent à répondre à des besoins particuliers (services financiers, dans le cas d'une caisse populaire, par exemple), mais aussi et concurremment à renforcer et à actualiser l'identité communautaire. C'est à ce type d'organisations communautaires, qui contrebalancent en quelque sorte les institutions de la société majoritaire, que renvoie le concept de «complétude institutionnelle» élaboré par Raymond Breton. Ces institutions

ethnoculturelles doivent être des lieux privilégiés de socialisation et de communalisation, car ils sont essentiels au maintien et à la mise à jour de la francophonie. Ces institutions sont d'autant plus importantes que c'est maintenant en anglais que travaillent la plupart des Franco-Ontariens, que l'Église catholique exerce moins de prégnance sur la vie individuelle et collective et que la culture de masse se consomme principalement en anglais.

À cet égard, les Centres «alpha» pourraient apporter une contribution d'autant plus originale qu'ils rejoignent une partie de la communauté souvent restée en marge des autres organisations. Si la promotion des analphabètes par les centres devient un fait réellement significatif, ces institutions apporteront donc à la communauté franco-ontarienne et aux autres organisations, non seulement cette clientèle marginale, mais aussi une problématique socioculturelle différente de celle, élitiste, qui inspire plusieurs autres organisations communautaires. L'existence d'un réseau d'organisations communautaires n'implique pas l'harmonie à tout prix. Bien au contraire, le conflit créateur et la négociation de rapports nouveaux au sein de la communauté et la restructuration conséquente de cette dernière sont nécessaires. À ce sujet, l'apport des organisations de femmes, de jeunes, de travailleurs et d'analphabètes semble actuellement insuffisant au sein de la vie communautaire franco-ontarienne.

Maintenant au nombre de 27, et pour peu qu'ils deviennent des lieux réels de rassemblement collectif, les centres d'alphabetisation en français de l'Ontario pourraient aider d'une manière non négligeable à l'encadrement linguistique et culturel de la communauté. Cet encadrement institutionnel des Franco-Ontariens, sur lequel nous reviendrons au point 4 dans le cadre de nos propositions, constitue actuellement un objectif d'une importance capitale. L'Ontario français a un urgent besoin de se structurer comme une petite société, non seulement formellement mais en profondeur, en partant de ses réalités fondamentales. Le réseau des centres «alpha» tel que nous le concevons pourrait jouer un grand rôle à cet égard.

### 3.4 PHILOSOPHIE

---

L'alphabetisation culturelle doit être enfin définie plus substantiellement si on veut qu'elle ait une prise véritable sur la réalité. On ne saurait d'ailleurs la définir réellement sans la «philosophie» qui la sous-tend ou qui est inscrite en elle comme un germe riche de toutes sortes de développements possibles. Une pratique qui n'en retiendrait que les aspects extérieurs et organisationnels pourrait perdre une grande partie de son efficacité. Toute action qui se veut durable doit être animée par un esprit, une grande idée directrice, une perspective «philosophique» suffisamment ample pour fonder et renouveler continuellement la motivation de l'intervenant lui-même. C'est ici qu'intervient le niveau de la *substance* dont nous

avons parlé au début de ce chapitre, les interrogations sur le pourquoi, les raisons fondamentales de l'alphabétisation en français dans un contexte minoritaire. Dans une «étude de milieu», on trouve un texte ayant servi à une table ronde sur l'état de la francophonie dans la région de Windsor, qui ose poser ces questions essentielles :

*Les jeunes ont-ils la fierté de la langue française? Le système d'éducation est-il conçu pour que les enfants possèdent leur langue française à la fin de leurs études? Les écoles sont-elles des lieux d'assimilation? Quelle est l'identité de nos jeunes : français, anglais, franglais? Les francophones ont-ils une culture? Si oui, quelle est-elle? Cette culture est-elle en évolution ou en perte de vue? (Ratté et Parent, 1988 : 80-81).*

Avec cette dimension s'ouvre un vaste domaine pour la pensée prospective où il y a place pour des visions diverses, des cheminements différents. En pareille matière, il appartient à chaque praticien de conduire sa propre barque. En ce qui nous concerne, nous suggérons, à titre préliminaire, quelques éléments de réflexion qui nous semblent pertinents pour la définition de cette philosophie de l'alphabétisation culturelle.

Pour nous, le projet d'alphabétisation en français, en Amérique du Nord, en contexte minoritaire, doit reposer sur une philosophie de la culture qui prenne distinctement en compte *et* l'individu *et* la collectivité à laquelle il appartient, et qui montre comment une certaine conception du développement de l'individu dépend de celui de sa communauté.

On pourrait présenter le fond de cette problématique sous forme de questions : est-ce la survivance de la collectivité qui doit motiver l'action auprès des individus ou est-ce, principalement ou en même temps, la «survivance» de la personne dans un monde et un continent impersonnels qui devrait fonder l'action en faveur de la survivance de la collectivité? La question mérite d'être posée car la justification de l'entreprise de sauvetage national semble toujours aller de soi. Pourtant, les observations de Roger Bernard nous montrent que dans la vie concrète, les Franco-Ontariens sont peu sensibles aux motifs uniquement collectifs. Un sondage récent révèle d'ailleurs que 50% des francophones de l'Ontario ne se considèrent pas comme des Franco-Ontariens et que 29% doutent que la francophonie ontarienne puisse se développer (R. Bousquet dans *Le Droit*, 1991). Il faudrait manifestement que les «Franco-Ontariens» soient touchés aussi par des raisons autres que collectives qui puissent les concerner plus directement en tant que personnes. Il faudrait qu'ils comprennent quel serait l'intérêt pour eux de demeurer (ou de devenir consciemment) Franco-Ontariens.

### *L'affirmation individuelle*

Toute une recherche serait nécessaire pour bien mettre en lumière le premier aspect de cette problématique. Nous avons déjà abordé cette question à propos du bilinguisme soustractif. Nous avons fait état des problèmes qu'il entraîne au strict plan individuel : confusion, perception négative de soi, voire scission de la personnalité. Il paraît certain que la maîtrise de la langue maternelle favorise l'affirmation personnelle. On le voit très bien dans un pays comme la France par exemple, où le citoyen le plus ordinaire est en mesure de se servir de sa langue pour exprimer sa pensée (en français) naturellement, sans trouble, ni hésitation ni bafouillement. Mais cet argument important n'est peut-être pas le meilleur. Un Français qui parle bien sa langue est en cela conforme aux autres. La force de sa personnalité dépendra moins de cette conformité à une norme que de ce qui le distingue de la masse, des traits qui lui sont propres. C'est le fait d'être et de se sentir différent qui fonde l'originalité, l'unicité d'une personne. La différence apparaît donc comme une condition et un moyen pour l'affirmation personnelle.

Il faut bien garder à l'esprit que l'affirmation individuelle prend sa source dans les représentations sociales collectives. «Les représentations collectives constituent la base de l'identité individuelle», rappelait Raymond Breton (1985 : 8). Mais le minoritaire est placé en situation de choisir : les représentations du groupe minoritaire et/ou celles de la société dominante, situation qui le jette en pleine confusion et qui mine les bases de sa différenciation et de son unicité comme individu. Le sentiment que Gabrielle Roy avait éprouvé enfant, face aux matières scolaires dans l'école mixte, les Franco-Ontariens l'éprouvent aujourd'hui dans de multiples aspects de leur vie :

*Nous étions en quelque sorte anglaises dans l'algèbre, la géométrie, les sciences, dans l'histoire du Canada, mais françaises en histoire du Québec, en littérature de France et, encore plus, en histoire sainte. Cela faisait un curieux esprit, constamment occupé à rajuster notre vision. Nous étions un peu comme le jongleur avec toutes ses assiettes sur les bras (1984 : 71).*

L'affirmation personnelle ne peut se réaliser que si elle trouve un appui solide dans une certaine unité de la personnalité. Cette dernière, à son tour, est fondée en grande partie (mais pas uniquement) sur la cohésion du groupe d'appartenance et sur la singularité de sa culture. Comme le groupe minoritaire, tel un jongleur, est en situation de déséquilibre permanent, deviennent plus difficiles l'«aplomb» individuel de ses membres et donc l'affirmation personnelle normale de chacun. Ces affirmations peuvent être évidemment contredites dans tel ou tel cas individuel, mais elles nous semblent justes, en général, pour la masse des individus appartenant à une même communauté minoritaire.



Or, vu sous cet angle, le fait français en Amérique du Nord prend une autre signification : décider de parler français sur ce continent, c'est nécessairement choisir d'être autre, d'être soi, c'est s'affirmer, c'est se singulariser. Passer à l'anglais parce que tout le monde le fait, c'est se conformer, se laisser emporter par le courant de l'indifférence. Au simple plan psychologique, le maintien de la différence linguistique et culturelle peut créer des conditions propices pour le développement personnel. On a remarqué que l'émergence de la conscience sociale et culturelle chez un Québécois, un Franco-Ontarien ou un Acadien coïncide généralement avec une croissance intérieure, une meilleure perception de soi et souvent un déblocage de la créativité dans plusieurs domaines y compris le domaine économique. Ce phénomène est remarquable au Québec depuis vingt ans où l'ancien Canadien-Français timide s'est transformé d'une manière étonnante. On l'a également vu dans le mouvement d'alphabétisation franco-ontarien : des personnes, jusque-là souvent marginalisées, ignorées, ont non seulement appris à lire et à écrire ou développé ces habiletés, mais surtout, au travers de l'alphabétisation, eurent l'occasion de prendre de l'assurance, de s'exprimer, de développer une créativité qui était souvent restée enfouie ou qui avait été carrément refoulée. L'acquisition de cette assurance personnelle est possible en contexte minoritaire, l'expérience le prouve. Mais elle exige une condition : le rejet de l'ambiguïté psychologique permanente et l'assumption de sa différence, une bonne fois pour toutes.

Ce besoin d'affirmation par la différence n'a rien d'exclusivement français en Amérique. C'est un courant de fond quoique minoritaire là aussi au sein même de la culture américaine, où il prend toutes sortes de formes. La différenciation française participe à un mouvement plus vaste qui inscrit une protestation contre l'uniformisation du continent et du monde contemporain. Et ce qui est en cause dans cette opposition, c'est l'autonomie de la personne, son dynamisme, sa liberté. La présence française en Ontario, à condition de bien saisir les enjeux, peut devenir un ferment de progrès personnel et d'humanisation.

Dans un article sur la jeunesse ontarioise et les jeunes Franco-Wellandais en particulier, Cardinal, Lapointe et Thériault (1990b) ont bien exposé cette problématique plus vaste sur la culture, «qui émerge d'un questionnement sur l'avenir de la différence». Ces auteurs se réfèrent à des courants d'idées actuels où on considère l'ethnicité comme «une réalité dynamique et non seulement comme un résidu», qui peut être associée à l'épanouissement de l'individualité :

*Il (ce mouvement) réintroduit, dans le discours sur la nature des sociétés modernes, un débat sur les valeurs dont ces dernières se réclament, soit le pluralisme, l'ouverture, l'égalité, l'autonomie, ou l'individualité. Et du coup, on prendrait conscience que celles-ci ne peuvent exister en tant que telles si on ne tient pas compte, justement, de ces différences qui semblent nuire à leur réalisation, à savoir la différence de milieu, de sexe, d'ethnie, de religion et d'autres (p. 149).*

Et ils ajoutent :

*Évidemment, «l'éloge de la différence» n'a rien de nouveau pour les francophones sauf que cette fois l'identité ontarioise n'aurait pas à réapparaître habillée d'une ceinture fléchée et nourrie au sirop d'érable. Elle serait volontaire et construite à partir de valeurs modernes. Aussi, elle défierait l'universalisme de s'adapter à elle. Elle viserait à faire connaître le déchirement entre le désir de l'indifférence et la volonté d'être distincte (pp.149-150).*

Sans nier, loin de là, l'apport de la culture traditionnelle franco-ontarienne, l'alphabetisation culturelle doit aussi être ouverte à la culture «moderne»; elle doit éviter le piège d'une orientation folklorique, «culturaliste», passéiste qui ne correspond plus à la réalité individuelle, quotidienne, de la plupart des membres de la communauté.

### ***L'affirmation collective***

L'assumation de sa différence peut posséder jusqu'à un certain point une vertu intrinsèque dans notre contexte nord-américain. Mais la différence ne se conçoit pas sans la substance qui la fonde et la supporte. Et ce qui la supporte, c'est la communauté de même que le contenu de la culture collective. Si on a découvert que le fait d'être distinct comporte un avantage pour l'individu, alors faudra-t-il découvrir en outre le «fond de la différence», à défaut de quoi on ne manipulerait plus qu'une catégorie vide. On ne peut s'affirmer autre face à l'extérieur que si on a réellement trouvé quelque chose d'original en soi. Une culture ne peut avoir un effet positif de différenciation sur l'individu que si elle possède une valeur, une densité, une substance propres. Celui qui proclamerait sa différence sans savoir qui il est se ferait prendre à son propre jeu. Le peuple qui parle de «société distincte» ne fait que de la «politique» creuse si son discours ne coïncide pas avec une culture vivante et authentique, qui soit plus que le simple fait de parler une autre langue.

La personnalité peut trouver des possibilités d'affirmation, non pas dans l'exploitation d'une idéologie de la culture ou du groupe ethnique, mais dans l'acceptation de la différence identitaire, à la condition que cette dernière corresponde à la substance concrète de la culture collective. Dès lors, le redressement de l'homme minoritaire, son autonomie, sa connaissance de lui-même passent par la connaissance, le relèvement, la valorisation de sa culture.

Les activités connexes d'apprentissage que nous avons suggérées plus haut dans le programme, ont pour but de jouer ce rôle d'affirmation collective en soutien au développement personnel. On sait maintenant que le seul fait de parler français en Ontario et en Amérique — et donc de s'alphabetiser en français — n'est pas

suffisant pour demeurer différent et conserver les avantages d'une culture distincte. Il faut que l'apprentissage de la langue soit vigoureusement appuyé par des activités complémentaires qui feraient le lien entre la langue et la culture, entre la culture et la valorisation de l'individu en tant que tel.

À cet effet, le lien doit se faire avec toute la culture de la communauté, c'est-à-dire avec la culture franco-ontarienne d'abord mais aussi avec la culture canadienne-française dont elle est issue et avec la culture française d'Europe et du monde dont elle fait partie. Il y a donc une triple affirmation collective : communautaire, nationale et internationale. Il est évident que le programme d'alphabétisation doit mettre l'accent, en tout premier lieu, dans les activités connexes d'information culturelle, sur la connaissance de l'Ontario français. Mais il importe aussi de montrer que la culture franco-ontarienne n'est pas isolée, qu'elle s'enracine dans la francité, dans un patrimoine universel qui lui appartient autant qu'à la France ou au Québec. Les Franco-Ontariens constituent une minorité qui a la chance de pouvoir s'appuyer sur une langue puissante et une culture aussi riche que la culture anglo-saxonne. Cela lui donne une force infiniment plus grande que si elle ne devait compter que sur elle-même. Un tel fait ne saurait être négligé. Pourtant, des difficultés se posent à cet égard. Nous avons vu à propos de l'identité franco-ontarienne les tendances exclusivistes qui existent actuellement. Les Québécois ne se définissent plus qu'en vase clos. Certains Ontariens voudraient faire de même. Nous croyons que ces attitudes doivent être dépassées. Quel que soit le statut politique futur du Québec, certaines réalités historiques et humaines ne changeront pas. Tôt ou tard, les Québécois devront se rendre compte que l'histoire n'a pas commencé en 1960, qu'une expression du terroir utilisée par une Antonine Maillet ne saurait être un « québécoïsme », qu'il est incongru d'écrire rétrospectivement : « ...les premiers Québécois à s'être établis sur la côte de Beaupré » (J.P. Bonhomme, *La Presse*, 9 juillet 1988), que le 24 juin, changé en « fête nationale du Québec », est la fête nationale de tous les Canadiens-français, que la littérature française d'Amérique ne saurait tenir sous l'étiquette de « littérature québécoise », ou encore, comme le relevait récemment un citoyen de Rockland (L. Aubry, *Le Droit*, 19 février 1991), que les Saints Martyrs Canadiens n'étaient pas des « Québécois », etc., etc. ! !

Quant à la réaction « ontarioise », nous la comprenons fort bien, mais il est clair qu'elle risque d'accentuer notre effritement collectif au lieu de le contrecarrer. Cette perception identitaire pourrait s'avérer négative si elle devait avoir pour effet d'enfermer sur elle-même une collectivité aux abois qui a besoin, au contraire, de se rattacher à tout le groupe national francophone en Amérique, tout comme ce dernier a besoin de se relier à la francophonie mondiale. Aujourd'hui, où qu'ils soient, les francophones ont tous les mêmes intérêts. Face au monde anglo-américain, nous sommes tous des minoritaires. Les questions concernant la

substance de la culture, qui se posent en Ontario français d'un manière plus dramatique, inquiètent et interpellent toute la francophonie. À ce sujet, nous avons intérêt à nous unir plutôt qu'à nous opposer.

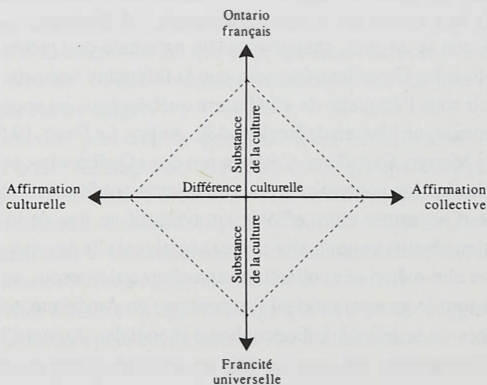
\*

La philosophie de l'affirmation personnelle et collective pourrait être représentée (figure 4.7) par deux axes (différence et substance) se croisant au centre d'un losange dont les côtés exprimeraient le rapport qualitatif entre les deux axes. Plus la substance de la culture est réappropriée et approfondie (plan vertical), plus la différence s'affirme et plus le champ des possibilités d'affirmation collective et individuelle s'étend (plan horizontal). L'affirmation collective se reflète dans l'affirmation personnelle sur la base de la réappropriation culturelle.

Dans l'intervention, un tel schéma se traduirait dans l'esprit général du programme, dans le choix varié des activités connexes, dans les ateliers thématiques, dans la formation personnelle des intervenants, etc. La réalisation de ce modèle global pourrait être entreprise à court terme par n'importe quel groupe d'alphabétisation puisqu'elle n'exige qu'un effort de réflexion et de l'imagination. À plus long terme cependant, certaines conditions nous semblent nécessaires, non pas nécessairement pour l'implantation de ce modèle en particulier qui n'est qu'une hypothèse et une ébauche, mais pour la construction d'un cadre d'intervention plus structuré, mieux défini et réellement adapté à la situation franco-ontarienne. Le point suivant traite brièvement de ces conditions.

FIGURE 4.7

### Affirmation personnelle et affirmation collective



Enfin, cette philosophie de l'affirmation individuelle et collective suppose également une redéfinition des rapports des analphabètes avec leur communauté propre et avec la société globale. L'alphabétisation culturelle doit aussi promouvoir une conscience de la position socioculturelle des analphabètes et le processus d'alphabétisation doit idéalement être accompagné par une prise de pouvoir, par chacun, sur les mots et sur sa situation propre.

\* \* \*

---

#### **4. *Quelques prérequis au développement de l'alphabétisation des adultes en Ontario français***

---

L'alphabétisation culturelle ne se réduit pas à la seule relation pédagogique entre un apprenant et un intervenant. Pour se réaliser, elle doit être appuyée par les «organismes» d'alphabétisation (groupes populaires, conseils scolaires, collèges communautaires, etc.), elle doit être au cœur du projet «alpha» et, avons-nous suggéré, toute l'organisation de l'alphabétisation doit être imprégnée de cette perspective et de cet objectif. Mais à leur tour, les organisations à la base pourront d'autant mieux s'inscrire dans cette dynamique que les politiques, les programmes, les modalités de subvention, etc., bref que l'ensemble des dispositifs entourant l'alphabétisation favoriseront ce type d'orientation.

Pour que cette approche de l'alphabétisation culturelle en français puisse adéquatement se matérialiser, il lui faut, en Ontario, une orientation et une organisation propres aux Franco-Ontariens. Ce besoin objectif ne signifie en aucune façon que la «politique» franco-ontarienne éventuelle ne s'intégrera pas dans le *Plan gouvernemental ABA*. Bien au contraire, une harmonisation est et sera nécessaire.

Cette dernière partie porte donc sur le cadre organisationnel de l'action gouvernementale en matière d'alphabétisation en français. Mais l'enjeu déborde largement les seuls impératifs organisationnels : il concerne, dans le champ propre de l'alphabétisation, la survie et le devenir de la communauté franco-ontarienne.

#### **4.1 DROIT À L'ALPHABÉTISATION, STRUCTURE ET DIRECTION AUTONOMES**

---

La rétrospective que nous avons brossée est suffisante pour faire ressortir un premier constat incontournable : le sous-développement de l'alphabétisation des adultes francophones dépend de l'absence d'une planification, d'une organisation

et d'une gestion spécifiques pour le secteur francophone en Ontario. Cela est une autre manifestation de l'effet de système, la plus importante peut-être. En effet, il n'y a pas d'autre cause principale à toutes les difficultés essuyées par les francophones à tous les paliers du système scolaire que l'absence d'une direction proprement française et d'une structure distincte pour les affaires francophones. Nous retrouvons ici finalement la réclamation politique la plus fondamentale des Franco-Ontariens : l'autonomie juridique et culturelle, qui découlerait d'une reconnaissance constitutionnelle de la communauté francophone et à laquelle s'oppose le plus, il le faut reconnaître, la société majoritaire<sup>6</sup>.

## RECONNAISSANCE OFFICIELLE DU FRANÇAIS

Si le Canada et l'Ontario sont des États de droit, fondés sur le principe démocratique de l'égalité des deux communautés, des deux langues et des deux cultures, ce principe doit se traduire dans la réalité juridique par des pouvoirs politiques, proportionnés à l'importance des deux communautés; des pouvoirs réels permettant à la société minoritaire d'organiser, du sommet à la base, son éducation et sa vie culturelle.

Malheureusement, le français ne jouit pas encore en Ontario d'une reconnaissance officielle. Une des causes majeures de la persistance de l'analphabétisme des Franco-Ontariens, nous pensons l'avoir démontré, a été l'absence de cette reconnaissance officielle, en dépit des progrès «étapistes» des dernières années.

De façon corollaire, si l'alphabétisation en français a pris tant de temps à émerger, si elle est encore sous-développée, c'est aussi parce qu'elle ne jouit pas d'un statut d'égalité que lui conférerait fondamentalement une reconnaissance officielle du français.

En vertu du principe d'égalité, l'alphabétisation en français doit être reconnue comme un *droit strict* et non un privilège. Précisons ici que l'article 23 de la Constitution canadienne sur les droits à l'instruction dans la langue de la minorité ne s'applique que pour les niveaux primaire et secondaire et exclusivement pour les jeunes : les adultes analphabètes ne peuvent donc pas invoquer ce droit reconnu à leurs enfants. À cet égard, les adultes francophones devraient jouir d'une protection constitutionnelle en éducation analogue à celle que la *Loi constitutionnelle de 1982* accorde aux jeunes pour les paliers élémentaire et secondaire.

Ce droit à l'alphabétisation en français ne doit pas être confondu avec le principe de l'alphabétisation en langue maternelle. Le droit à l'alphabétisation en langue maternelle pour les minorités officielles de notre pays (les francophones, les anglophones et les peuples autochtones) nous semble en effet, dans le contexte canadien, différent du principe pédagogique de l'alphabétisation en langue maternelle pour tous.

*Ontario Literacy Coalition* déclarait récemment : «Nous reconnaissons les cultures française et anglaise dans notre système scolaire et nous devons faire de même pour les autres groupes linguistiques» (1990 : 8). Une telle position fait abstraction de la situation démolinquistique au Canada et banalise en quelque sorte les droits reconnus aux peuples autochtones, à la minorité anglaise du Québec et aux minorités françaises dans les neuf autres provinces et territoires. La distinction faite, dans la problématique, au chapitre I, entre «minorités aborigènes», «minorités établies» et «nouvelles minorités», prend ici tout sens. La position de OCL s'avère irréaliste et irréalisable : peut-on imaginer que le système scolaire canadien puisse refléter «tous les autres groupes linguistiques du Canada», soit quelque quatre-vingts langues différentes? Souhaite-t-on vraiment que l'alphabétisation des jeunes et des adultes canadiens se fasse dans la langue maternelle de tout un chacun exactement comme elle se fait dans la langue des anglophones et comme elle se fait (ou devrait se faire) dans la langue maternelle des francophones? La base de cette position est également fautive : la reconnaissance de la culture française dans le système scolaire est loin d'être assurée au Canada — y compris, comme on l'a vu, en Ontario. En dernière analyse, une telle affirmation, sous le couvert d'un traitement équitable pour tous, risque de favoriser surtout l'assimilation au groupe majoritaire et de desservir les minorités officielles du pays. Notons toutefois que, tout en ne disant rien de plus au sujet des francophones, OCL recommande explicitement que l'on accorde une priorité à l'alphabétisation en langue maternelle pour les Autochtones. Incidemment, dans une étude récente, l'Assemblée des premières nations n'inscrit pas ses revendications dans une perspective multilinguistique et multiculturelle pour tous les Canadiens; elle réclame pour les peuples autochtones une reconnaissance officielle équivalente à celle accordée à l'anglais et au français dans la Loi des langues officielles (*Assembly of First Nations*, 1990 : 40). D'ailleurs, en 1989, les organisations autochtones s'étaient opposées au projet du gouvernement fédéral d'inclure les langues aborigènes parmi les langues «patrimoniales» du Canada et ont réclamé, pour leurs langues, un traitement distinct de celui accordé aux «langues ancestrales» du Canada (*id.* : 16).

## RECONNAISSANCE DU DROIT À L'ALPHABÉTISATION

Le principe d'égalité entre l'alphabétisation en français et l'alphabétisation en anglais (et ajoutons l'alphabétisation dans les langues maternelles des peuples autochtones) est admis. Il n'est pourtant pas suffisant, car, en Ontario, il ne s'intègre pas encore dans un droit légalement reconnu à l'alphabétisation ou à l'éducation de base pour tous. L'accès à l'alphabétisation dépend de politiques, de programmes dont certains s'appuient sur des lois générales alors que d'autres

reposent sur des initiatives politiques sans base législative expresse, ou sur les Accords Canada-Ontario sur la formation professionnelle. La précarité de ces assises est manifeste dans le cas du *Plan gouvernemental ABA* : c'est une politique discrétionnaire, liée au bon vouloir du cabinet et à notre connaissance, cette politique est maintenant officiellement échue.

L'alphabétisation constitue un besoin fondamental qui ne devrait pas dépendre exclusivement de la volition politique ou administrative. Ce droit n'est reconnu dans aucune province canadienne, sauf au Québec, où le gouvernement vient toutefois de contingenter l'accès à l'éducation des adultes. Pour l'Ontario, dès 1977, le *Literacy Working Group* de Toronto avait soulevé le problème : *Literacy, Charitable Enterprise or Political Right?* (Pratt, 1977). Dans une étude sur la question, Roger Doiron (1989) se demandait si ce droit social à l'alphabétisation ne pourrait pas découler de la Charte canadienne des droits et libertés. Les Pays-Bas, par exemple, ont inscrit ce droit dans la loi (Hammink, 1990). Quoi qu'il en soit, l'alphabétisation des adultes devrait être garantie dans la *Loi de l'éducation* de la province.

La société ontarienne ne dispose-t-elle pas des ressources nécessaires pour garantir aux analphabètes le droit à l'alphabétisation?

\*

Dans le passé, plusieurs commissions d'enquête sur l'Ontario français, plusieurs rapports significatifs en sont venus à la même conclusion, ont présenté la même réclamation : la création urgente de structures francophones au sein du gouvernement. Tant que ce type de division administrative et distincte fera défaut, il ne sera pas possible de s'attaquer avec efficacité aussi bien aux carences de l'école homogène française qu'à celles de l'alphabétisation des adultes. Les jugements successifs des tribunaux canadiens quant au droit des francophones, non seulement à l'école française, mais également à la gestion de ces écoles ne valent-ils pas aussi pour la gestion provinciale de ces écoles et, *mutatis mutandis*, pour l'éducation et l'alphabétisation des adultes?

Même partiel, le bilan que nous avons fait de l'application pour les francophones du *Plan gouvernemental ABA* révèle une mise en œuvre très inégale. En fait, les difficultés éprouvées dans le secteur de l'alphabétisation en français ne sont que le reflet de l'inaptitude générale de l'appareil administratif ontarien à prendre en compte la réalité particulière des francophones, même si, il faut le rappeler, le bilan gouvernemental dans le dossier «alpha» est au total assez positif. Historiquement, si les ministères qui eurent jusqu'ici la gérance des secteurs d'activités concernant les francophones s'étaient montrés davantage capables d'intervenir en faveur de l'alphabétisation (des jeunes et des adultes) en français et de la culture française en Ontario, le problème se poserait sans doute autrement.



Mais ce ne fut pas le cas. On a toujours tenté de faire entrer l'éducation des francophones dans une politique globale conçue pour la majorité anglophone et nous avons vu tout au long de cet ouvrage quels en furent les résultats.

## UNE DIVISION ADMINISTRATIVE POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES EN FRANÇAIS

Pour ce qui est de l'alphabétisation, nous croyons qu'elle devrait être rattachée à une division autonome de l'éducation des adultes pour le secteur français. Actuellement, comme on l'a vu, la coordination de l'éducation des adultes en Ontario est à peu près inexistante. Elle relève d'une pluralité de structures, de programmes, d'institutions. Elle est le parent pauvre du monde de l'éducation. Une telle situation n'affecte peut-être pas sérieusement la population majoritaire qui peut se satisfaire de cet empirisme, mais elle entrave gravement la communauté française pour qui le pragmatisme des structures et des programmes se transforme en laxisme. Surtout, ce qui existe actuellement *dans le système* pour favoriser l'éducation des adultes en français est insuffisant.

Si une structure propre est nécessaire pour l'éducation des adultes des Franco-Ontariens en général, c'est donc avant tout parce qu'un besoin pressant existe en matière de politique globale. Le diagnostic sur la faible accessibilité des adultes franco-ontariens à l'éducation des adultes ressort de toutes les études sur la question. Mais le problème n'en est pas seulement un d'accès. C'est souvent le contenu des programmes qui est inadapté parce qu'il correspond à une problématique pensée exclusivement en fonction du groupe majoritaire. Souvent, la fréquentation d'activités en français est impossible parce qu'aucune activité n'est offerte en français!

Autre exemple : le dossier de la formation professionnelle. Cette question est, comme nous l'avons vu, centrale en Ontario, mais elle n'a pas été traitée de façon adéquate pour les francophones qui éprouvent pourtant en cette matière des problèmes propres nombreux. Les difficultés rencontrées par les projets d'alphabétisation en français en milieu de travail, l'insuccès relatif du programme FBO, les problèmes qu'éprouve aussi en ce domaine la *Cité collégiale*, le non-engagement d'un grand nombre de collèges communautaires anglophones et le faible engagement des collèges bilingues, tout cela démontre et confirme le besoin d'un lieu commun et distinct de réflexion, de direction et de concertation pour les francophones.

Les Franco-Ontariens ont des besoins propres en matière d'éducation des adultes. Il faut un cadre particulier pour examiner ces besoins et proposer une vue d'ensemble qui permette de pallier les lacunes actuelles.

Cette division administrative autonome pourrait être animée par un comité directeur composé de fonctionnaires, de représentants du monde de l'éducation des adultes et de la communauté franco-ontarienne. Un tel groupe pourrait

réfléchir à la politique de l'éducation des adultes pour les Franco-Ontariens dans son ensemble, élaborer des stratégies, décider des ressources, etc.

Cette division devrait assumer un rôle d'orientation, de coordination et de vigilance. Pour ce qui est de la gestion même des programmes, elle devra le plus souvent respecter la responsabilité des différentes instances actuelles, car il est impossible de déterminer un seul lieu central de gestion de l'éducation des adultes en français. Nous n'excluons toutefois pas que cette division puisse gérer directement certains programmes d'éducation des adultes en français.

Pour ce qui est du ministère où logerait une telle division, seule une étude approfondie permettrait d'avancer une proposition étayée. Mais, de prime abord, trois choix semblent plausibles : l'Office des affaires francophones dont le mandat aurait été élargi, le ministère des Collèges et Universités et le ministère de l'Éducation.

### **UN COMITÉ DISTINCT POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS**

Au sein de cette instance, l'alphabétisation devrait être considérée comme une branche distincte ayant son propre comité directeur. L'analphabétisme des Franco-Ontariens est à ce point important qu'il commande une telle attention. L'alphabétisation doit être l'une des assises de la politique des adultes, mais elle doit se coordonner avec cette politique globale tout en défendant sa spécificité et ses objectifs au sein d'un champ plus vaste où existent des secteurs d'intervention divers, voire des problématiques et des définitions différentes. Des représentants de l'alphabétisation, tout particulièrement ceux de l'alphabétisation populaire, devraient œuvrer au sein de ce comité de manière à établir avec la «base» une ligne de communication directe.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il serait impossible de rapatrier au sein d'une direction francophone tous les programmes d'éducation des adultes et cela vaut également pour l'alphabétisation. Mais certains programmes, tout particulièrement les volets francophones de l'unité «alphabétisation communautaire et en milieu de travail», pourraient être avantageusement rattachés à cette division.

Enfin, cette direction autonome pour l'alphabétisation des adultes en français apparaît tout à fait compatible avec la priorité accordée aux analphabètes, annoncée au nom du gouvernement néo-démocrate de la province et à l'intention de la communauté franco-ontarienne par le ministre délégué aux Affaires francophones (Legault, 1990).

## 4.2 POLITIQUE GLOBALE ET MESURES PARTICULIÈRES

L'une des tâches essentielles de cette direction française autonome pour ce qui est du secteur qui nous occupe devrait être la conception de politiques globales et cohérentes, tant pour l'éducation des adultes en général que pour l'alphabétisation des adultes, et l'adoption de mesures distinctes précises en vue de la concrétisation de ces politiques.

### POLITIQUE GLOBALE

La politique d'alphabétisation doit refléter la politique générale d'éducation des adultes mais elle pourrait aussi l'inspirer. L'adoption des principes directeurs, de la philosophie, des grands modèles, etc., devrait résulter de la mise en commun des idées et projets des diverses branches de l'éducation des adultes.

À ce sujet, tous les secteurs devraient tendre à l'élaboration et à l'application d'une stratégie collective en matière d'éducation de base et en matière de développement culturel communautaire. Il est vital que tous les secteurs d'intervention marchent, autant que possible, de concert. L'alphabétisation des adultes n'est qu'un secteur parmi les autres et elle ne saurait réussir seule sa mission. La logique et la pertinence des objectifs qu'on pourrait lui fixer doivent correspondre à la direction prise dans les autres champs d'action communautaire et socioculturelle.

Par exemple, il existe à l'heure actuelle un problème absolument fondamental en Ontario français : la «déchirure», pour reprendre l'expression utilisée par Cazabon et Frenette (1980), entre l'apprentissage du français et son usage dans la vie courante. La scolarisation et l'alphabétisation en français sont directement concernées, c'est évident, par cette coupure. Il nous semble clair que les écoles homogènes françaises et les Centres «alpha», si adéquatement puisse-t-on les définir et les organiser, ne pourraient pas suppléer indéfiniment à ce défaut d'usage si la communauté ne se concertait pas pour y remédier. Ce grand problème devrait être au centre des préoccupations des membres œuvrant dans les comités directeurs, au centre de la stratégie collective.

Nous retombons sur la grande question que nous posions dans le chapitre II au sujet des Franco-Ontariens : minorité ou communauté? Le groupe ethnique qui veut survivre, disions-nous en citant Breton à l'appui, doit se structurer comme une vraie société, c'est-à-dire développer un réseau d'institutions économiques, politiques, sociales et culturelles qui puissent devenir lieux d'usage linguistique et moyens de reproduction de l'identité ethnique et culturelle, la condition de ce projet étant le développement de la conscience collective et de la volonté individuelle.

Les activités de conscientisation culturelle dans les Centres «alpha» perdraient leur sens si ce projet communautaire global n'existait pas.

## MESURES SPÉCIFIQUES

L'avènement d'une alphabétisation franco-ontarienne spécifique exige d'autres prérequis : la réalisation par les instances actuelles responsables (ou à venir?) de certaines mesures particulières destinées à préparer le terrain à cette pratique nouvelle. Nous en présenterons quelques-unes.

### *Rationalisation*

Présentement, l'alphabétisation en français est, pour l'essentiel, guidée par les mêmes priorités que l'alphabétisation en anglais, définies pour l'ensemble de la province. Si la direction provinciale retient, par exemple, l'intervention en milieu de travail ou dans les institutions de détention comme des priorités, on invitera aussi bien les anglophones que les francophones à formuler des projets dans cette direction et on y affectera des budgets en conséquence.

Ces priorités provinciales ne correspondent pourtant pas toujours aux besoins des francophones. On pourrait prétendre, par exemple, que la priorité récente accordée aux contrevenants est démesurée par rapport à l'attention moindre accordée aux femmes et aux jeunes. Une direction française pourrait plus facilement établir les besoins des francophones et les harmoniser avec les politiques générales de la province.

Une rationalisation s'impose également au niveau de l'action des différents partenaires institutionnels. Pour la minorité franco-ontarienne, il est essentiel de départager les fonctions des conseils scolaires, des collèges communautaires et des groupes populaires en alphabétisation. Alors qu'à certains endroits, ces partenaires semblent en compétition pour les mêmes clientèles, dans d'autres localités, rien ne se fait. Faut-il susciter la création d'un groupe populaire d'alphabétisation même si le nombre de francophones est faible ou faut-il plutôt subventionner un organisme local déjà existant et lui confier une mission d'alphabétisation? Voilà autant de problèmes concrets qui devraient faire l'objet d'une concertation et d'une planification distinctes.

### *Formation des intervenants*

Une pratique d'alphabétisation communautaire et culturelle mieux adaptée à la situation de l'Ontario français exigerait, dans la perspective de l'expansion des programmes d'alphabétisation à l'ensemble de la communauté franco-ontarienne, une meilleure formation des intervenants. À ce jour, la formation des intervenants

semble avoir été le plus souvent acquise, en cours d'«emploi», sur les lieux mêmes de l'intervention et dans le cadre d'ateliers ou de sessions intensives de perfectionnement. Au total, il s'agit plutôt de formations légères, convenant à la phase de mise en place rapide d'un réseau de l'alphabétisation en français. Mais, dans le contexte de la consolidation actuelle — et si le projet d'une alphabétisation originale s'inscrivant dans une perspective franco-ontarienne est juste —, le perfectionnement des intervenants devrait radicalement être amélioré. Une pratique strictement empirique risque d'être dépassée par l'ampleur du problème. Un programme provincial à la fois rigoureux et stimulant pourrait répondre à cette situation. Cette formation devrait être dispensée par un *programme* — institutionnel ou non — qui aborderait tous les aspects de l'intervention :

- l'étude de l'analphabétisme dans les pays industrialisés,
- l'étude de l'analphabétisme en Ontario français,
- l'étude de l'alphabétisation en Ontario français,
- les modèles d'alphabétisation et les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture,
- la formation andragogique,
- l'organisation du Centre «alpha»,
- les questions de culture, de minorité, d'identité, de bilinguisme, d'ethnicité, etc.

Cette formation devrait comprendre un programme d'échanges entre les praticiens de l'Ontario français et ceux des autres régions ou pays de la Francophonie de manière à concentrer l'information la plus riche et à créer une solidarité d'intérêts. Ainsi qu'on l'a vu dans cet ouvrage, les questions qui se posent en alphabétisation, dans un contexte minoritaire en plus, sont nombreuses et des plus difficiles.

\*

La création d'un éventuel programme de formation provincial ne devrait pas entraîner une diminution de l'activité de formation dans les projets locaux. Bien au contraire, ce type de formation devrait même être intensifié et systématisé. Les intervenants en alphabétisation doivent s'appliquer à eux-mêmes des objectifs de formation analogues à ceux qu'ils postulent pour les analphabètes : lire, écrire, réfléchir, développer leur connaissance du réel, etc. Les Centres «alpha» peuvent être des lieux de formation pour les personnes qui s'alphabétisent, mais aussi pour celles qui y organisent et y réalisent l'alphabétisation. Chaque formateur peut être aussi un apprenant.

Pour y parvenir, il faut organiser localement cette formation entre les intervenants et celle-ci pourrait être planifiée de la même manière que pour les ateliers d'alphabétisation. Chaque équipe locale pourrait se donner un programme annuel de formation. Le concept d'alphabétisation culturelle est démocratique et il ne

prendra forme que dans la mesure où les équipes locales approfondiront, dans cette perspective, les problèmes de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. Des activités planifiées de lecture, d'écriture, d'échange doivent être une partie intégrante de la tâche des intervenants. L'expérience concrète de concertation d'une équipe locale d'alphabétisation au Québec (Laperrière, 1982) ou encore la démarche proposée pour les groupes communautaires ontariens anglophones (Gaber-Katz et Watson, 1991) pourraient être adaptées et adoptées par plusieurs collectifs ontariens d'alphabétisation.

Ce type de formation comprend une dimension «recherche». Déjà, en particulier par l'opération «études du milieu», plusieurs groupes ont prouvé qu'ils pouvaient être des lieux authentiques de réflexion et de production de savoirs. Nous reviendrons sur la recherche au point suivant, mais il faut noter ici que, pour devenir également des activités de formation, les activités locales de recherche doivent inclure la participation directe des intervenants et non être exclusivement confiées à des consultants externes.

Enfin, notons qu'une partie des difficultés éprouvées par les intervenants en alphabétisation ne relève pas de leur formation, mais plutôt de leur statut précaire. Au demeurant, pour que la formation devienne partie intégrante de leur tâche, il faut ou il faudra qu'ils soient rémunérés non seulement pour le travail d'alphabétisation proprement dit mais aussi pour ces activités de concertation-formation.

### **Recherche en alphabétisation**

La recherche en alphabétisation et en éducation des adultes est présentement très pauvre : par le nombre des chercheurs et par les moyens qui lui sont consentis. Elle constitue pourtant l'une des conditions préalables à la réalisation d'interventions éducatives plus cohérentes et mieux fondées. Nous avons déjà traité cette question de façon détaillée (Wagner, 1989e); nous ne soulèverons que quelques questions.

L'importance de l'intégration de la recherche dans la pratique même des collectifs locaux d'alphabétisation a été rappelée plus haut. La méthodologie de la recherche-action, telle qu'expérimentée dans plusieurs «études de milieu», apparaît particulièrement appropriée.

Les groupes locaux d'alphabétisation doivent conserver le contrôle qu'ils exercent sur l'alphabétisation en français en Ontario, mais ils doivent également s'ouvrir à des apports extérieurs qui sont indispensables. Il existe par exemple tout un corpus de recherches sur l'assimilation et le bilinguisme ou encore sur les questions de l'alphabétisation des *enfants* en milieu minoritaire dont le contenu paraît largement pertinent à l'alphabétisation des adultes. Cela est toutefois

insuffisant et des chercheurs franco-ontariens devront s'ouvrir beaucoup plus qu'ils ne l'ont fait jusqu'à présent à des collaborations variées.

\*

Dans le dossier qui nous préoccupe, les sujets qui devraient être fouillés ne manquent pas. Il faudrait, par exemple :

- approfondir la connaissance de l'analphabétisme de minorité abordée globalement dans cet ouvrage, notamment par des études détaillées des données statistiques;
- développer les études de rétrospective et de prospective sur l'alphabétisation communautaire franco-ontarienne : évolution, élaboration d'un modèle spécifique, etc.
- produire des études de cas, des monographies;
- concevoir un programme-cadre pour la formation des intervenants;
- explorer la question des ressources culturelles en Ontario français en regard des activités de lecture et d'écriture : bibliothèques, édition, publications, diffusion, etc.

\* \* \*

Notre proposition 1, à la fin du chapitre III, portait sur la recherche statistique. Cette dernière est absolument nécessaire pour analyser et comprendre les problèmes et leur trouver des solutions. Cependant, il existe, à notre avis, une autre condition plus générale, plus importante, qui détermine tous les prérequis et toutes les propositions d'action particulière que nous pourrions faire. Elle concerne la reconnaissance du droit à l'alphabétisation et les modalités institutionnelles d'une telle reconnaissance. Nous formulerons ces deux prérequis essentiels dans deux propositions distinctes.

## Proposition 2

Considérant le caractère prioritaire du problème de l'analphabétisme en Ontario, compte tenu que ce problème affecte aussi les anglophones, les allophones et les Autochtones, nous recommandons **que soit reconnu à tous les Ontariens le droit à l'alphabétisation et à l'éducation de base**. Nous recommandons que ce droit soit officiellement inscrit dans la *Loi de l'éducation* de la province.

Considérant le caractère bilingue et biculturel du Canada, considérant le droit reconnu en 1982 aux jeunes Franco-Ontariens à la scolarisation en français, considérant la politique de reconnaissance progressive pratiquée au cours des dernières années par les gouvernements de l'Ontario à l'endroit du français, nous recommandons que, dans sa reconnaissance officielle du droit à l'alphabétisation et à l'éducation de base pour tous, l'Assemblée législative reconnaisse spécifiquement aux francophones (et aux peuples autochtones) **le respect de leur langue et de leur culture de même que le principe de la gestion autonome de cette formation**.

## Proposition 3

Sur la base du bilan préliminaire de l'alphabétisation en Ontario français, sur la base du principe des droits égaux reconnus aux deux langues et aux deux cultures, nous recommandons que soit créée dans les meilleurs délais une structure de direction autonome au sein du gouvernement de l'Ontario pour desservir la population francophone dans tous les domaines vitaux de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes.

Nous recommandons plus particulièrement la création d'une **division française distincte pour le secteur de l'éducation des adultes en français** et, au sein de celui-ci, la mise sur pied d'un **comité distinct pour l'alphabétisation des adultes**.

Nous recommandons que ces structures soient dotées de personnel, de ressources financières et d'équipement égaux, toute proportion gardée, à ceux dont jouissent les instances administratives de même nature.

\* \* \*



*La politique fédérale en alphabétisation (1987)*

**À proprement parler, le gouvernement fédéral n'a jamais défini une «politique» en alphabétisation. En 1987, le Secrétariat d'État du Canada identifiait toutefois dans un Document de travail sur l'alphabétisation cinq secteurs possibles d'intervention. Pour l'essentiel, ce document allait guider l'intervention fédérale et les cinq secteurs d'intervention seront conservés dans le Programme national de l'alphabétisation publié en 1989.**

(...) Le gouvernement fédéral s'occupe d'alphabétisation depuis un certain nombre d'années. Le Secrétariat d'État, par le truchement de ses programmes de citoyenneté et de multiculturalisme, apporte un appui limité aux initiatives communautaires d'alphabétisation. La Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada finance des cours d'alphabétisation comme un aspect de formation destiné dans une large mesure à faciliter l'entrée sur le marché du travail. Pour sa part, le Solliciteur général a annoncé récemment que l'on insisterait davantage sur l'alphabétisation dans les pénitenciers fédéraux. Certaines ententes fédérales-provinciales ont servi dans une mesure plus ou moins grande à la prestation de programmes d'alphabétisation.

**Que faudrait-il faire?**

Selon des consultations menées auprès des représentants de la collectivité, du secteur privé, des syndicats et des gouvernements provinciaux, le gouvernement fédéral devrait participer, de concert avec les gouvernements provinciaux, à des activités destinées à appuyer les initiatives communautaires et à souligner la responsabilité des collectivités locales en matière de prestation effective des services. Les consultations auprès des collectivités ont fait ressortir les besoins et attentes qui suivent.

**1. Sensibilisation du public et engagement national**

Une plus grande sensibilisation du public est essentielle. Une bonne campagne de sensibilisation serait indispensable pour rendre le public plus conscient du problème. Elle l'encouragerait à s'occuper plus activement de la recherche de solutions et elle atténuerait le stigmate associé à l'analphabétisme. Il est généralement reconnu, et confirmé par l'expérience, qu'il importe de bien synchroniser cette forme d'activité avec le soutien au développement communautaire afin d'éviter que la demande ne dépasse la capacité des programmes offerts.

## **2. Soutien aux organisations et promotion**

Il serait nécessaire d'apporter un appui soutenu aux organisations qui font la promotion d'activités communautaires d'alphabétisation. Cela stimulerait et faciliterait la mise sur pied de programmes bien adaptés et permettrait leur expansion.

## **3. Coordination et établissement de réseaux**

Le soutien de la coordination, de la diffusion de l'information et de l'établissement de réseaux est largement reconnu comme étant l'un des principaux besoins. Des centres de ressources mettraient de l'information et des ressources à la disposition de ceux et de celles qui œuvrent dans le domaine de l'alphabétisation au Canada. Il serait essentiel de développer des partenariats avec les gouvernements provinciaux, le secteur privé et les syndicats.

## **4. Documents didactiques**

Il faudrait un plus grand nombre de documents didactiques typiquement canadiens (imprimés, audio-visuels, informatisés) qui soient conçus spécialement pour des apprenants adultes et surtout pour ceux qui appartiennent à des groupes cibles déterminés. En outre, il y aurait un urgent besoin de programmes plus nombreux et de meilleure qualité pour l'enseignement des techniques d'alphabétisation des adultes.

Pour réussir à attirer des participants aux programmes d'alphabétisation, il serait également essentiel d'élaborer des programmes d'action directe habilement conçus. Bon nombre d'analphabètes n'auront accès à de tels programmes que s'il existe des systèmes appropriés d'aide à la garde d'enfants et au transport, de même que des modes de prestation flexibles.

## **5. Recherches**

Il faudrait faire de la recherche au Canada sur l'alphabétisation du point de vue des praticiens. Par exemple, on devrait en savoir davantage sur l'efficacité comparée de certaines techniques d'enseignement et sur le caractère pratique des diverses stratégies communautaires de prestation. Un certain nombre d'autres pays ont amorcé leur lutte contre l'analphabétisme en tentant de définir le problème de façon précise.

(Secrétariat d'État du Canada, 1987c)

*L'alphabétisation et l'Acelf (1989)*

**Priorité à l'alphabétisation des Francophones hors Québec.**

(...) Hors du Québec, les pratiques d'alphabétisation en français se limitent à toutes fins utiles à l'Ontario et au Nouveau-Brunswick. Et ces pratiques sont récentes et encore fragiles. Dans la plupart des autres provinces, le droit à l'alphabétisation en français n'est pas encore concrètement et pratiquement assuré. L'appui des instances provinciales à l'alphabétisation n'est pas toujours facile à obtenir.

D'autre part, la problématique de l'alphabétisation en français se pose avec de sérieuses difficultés et une grande complexité dans des contextes de bilinguisme (voire d'unilinguisme anglais) où le droit même à l'existence du français est menacé par l'environnement social, économique, culturel et politique, mais aussi dans des contextes où la menace existe au sein même des communautés françaises.

La lutte pour la reconnaissance et pour le développement de l'alphabétisation en français hors Québec se révèle donc une tâche collective prioritaire qui devrait mobiliser l'ensemble de la collectivité française du Canada.

Toutefois, la reconnaissance de cette priorité accordée à la réalité spécifique «hors Québec» ne doit pas faire perdre de vue la dimension collective du problème de l'analphabétisme et de l'alphabétisation des Francophones du Canada. À l'échelle du pays et, a fortiori, du continent nord-américain, nous constituons — le Québec inclus — une minorité ethno-linguistique et culturelle fragile et menacée. En ce sens, l'alphabétisation en français représente un élément clé de la survivance linguistique et culturelle de l'ensemble de la collectivité française du Canada.

**L'analphabétisme : réalité qui reste à explorer et définir**

(...) Au sujet des minorités, d'aucuns ont souligné la complexité des situations vécues en contexte bilingue ou monolingue anglais. Peut-on définir, par exemple, comme analphabètes des personnes dont la langue maternelle est le français, mais qui ont été (faiblement) scolarisées en anglais? Comment comprendre la situation de «francophones» qui sont aussi, dans une large mesure, des «anglophones» et qui sont parfois peu «fonctionnels» en anglais et encore moins en français? Voilà autant de questions qui exigent réflexion et recherche et qui posent de façon conséquente de sérieux défis à la pratique de l'alphabétisation. (...)

### **Le droit à l'alphabétisation en français**

(...) Déjà, dans plusieurs provinces, le droit à l'alphabétisation en français pour les jeunes n'est pas entièrement garanti. En alphabétisation des adultes, la reconnaissance de ce droit est encore plus limitée. Les gouvernements n'ont pas d'obligation légale à fournir des services d'alphabétisation en français et, trop souvent, l'alphabétisation des adultes en anglais contribue à l'assimilation des parents (et, éventuellement, de leurs enfants). Un véritable ethnocide linguistique et culturel se déroule actuellement au Canada, tant auprès des jeunes que des adultes. Cette situation doit être dénoncée. (...)

### **Les politiques d'alphabétisation**

Les politiques actuelles d'alphabétisation en français se limitent presque exclusivement au Québec, à l'Ontario et au Nouveau-Brunswick. Ces politiques doivent se développer dans l'ensemble du territoire canadien — et même celles des trois provinces identifiées doivent être améliorées.

- S'ils reconnaissent véritablement le droit à l'alphabétisation en français, les gouvernements doivent y affecter les ressources humaines et financières nécessaires. Trop souvent, on se retrouve dans une situation contradictoire de reconnaissance « officielle » dans les déclarations publiques, mais de « non-reconnaissance » de fait si l'on considère les ressources concrètement affectées à l'alphabétisation.
- Les politiques d'alphabétisation ne doivent pas se limiter à offrir des services d'alphabétisation : leur contenu doit correspondre à la complexité et à la globalité du problème. Concrètement, les politiques d'alphabétisation doivent s'inscrire dans des plans globaux de valorisation et de promotion de la culture française et de la vie en français. Outre les activités d'alphabétisation proprement dites, les politiques doivent intégrer diverses composantes : prévention de l'analphabétisme chez les jeunes, recherches (en particulier évaluatives), sensibilisation et recrutement, formation des intervenants, concertation avec le milieu, production de matériel didactique, etc.
- Au sujet de la concertation, il est apparu que la solution au problème de l'analphabétisme ne peut être confiée exclusivement aux conseils ou commissions scolaires. Le partenariat devrait être un élément essentiel de toute politique d'alphabétisation. L'alphabétisation est une tâche collective, et il faut y associer le plus grand nombre de partenaires possibles : les analphabètes eux-mêmes, le réseau public, les organismes volontaires, populaires ou bénévoles, les syndicats et le milieu des affaires, les *media*, les associations culturelles ou autres vouées à la cause française, différents ministères ... et le gouvernement fédéral!

- S'agissant des organisations non gouvernementales qui œuvrent en alphabétisation, il a semblé stérile de vouloir opposer leur action à celle des conseils ou commissions scolaires. Le travail de ces deux réseaux est complémentaire. Aussi, les ONG doivent être financées adéquatement. (En alphabétisation, on ne devrait pas se permettre le luxe de mettre en opposition deux réseaux dont la contribution est essentielle à l'essor de l'alphabétisation. Associons-nous plutôt pour réclamer des investissements adéquats dans le domaine!)
- Le statut des formatrices et formateurs en alphabétisation a été identifié comme étant problématique. La plupart de ces personnes accomplissent un travail héroïque, compte tenu de leurs conditions de travail et de leur rémunération. La réussite de l'alphabétisation repose largement sur la qualité de leur travail. Ces derniers doivent avoir de meilleures conditions de travail, avoir accès à des programmes de perfectionnement, etc. Ils doivent en particulier obtenir un statut professionnel qui corresponde à l'ampleur et à la responsabilité de leur tâche. (...)
- Au sujet de la sensibilisation, il a semblé qu'elle devrait être l'effet d'une mobilisation réelle et élargie de la communauté française en vue de l'alphabétisation. La contribution de la presse écrite, de la radio et de la télévision est importante. Des campagnes de sensibilisation doivent être menées — avec la contribution des analphabètes. Mais, en même temps, ces campagnes ne doivent pas culpabiliser encore plus les analphabètes : elles doivent au contraire démystifier et démythifier la réalité de l'analphabétisme.

(S. Wagner, *Plan d'action pour l'alphabétisation en français au Canada*.  
Synthèse du 42e Congrès de l'Acelf, 1990a)

***Stratégie de formation professionnelle de l'Ontario (1986)***

Au cours de la dernière décennie, la compétitivité de l'Ontario a été fondamentalement compromise. Notre productivité n'a pas suivi celle de nos principaux partenaires commerciaux.

De nombreux pays sont arrivés à une performance économique supérieure et à une plus grande souplesse de la main-d'œuvre grâce à un investissement planifié dans la formation professionnelle. En Ontario, les pressions exercées par les nouvelles technologies, la concurrence mondiale et la restructuration industrielle exigent un effort de formation professionnelle. Les travailleurs ontariens doivent mettre leurs connaissances à jour et acquérir de nouvelles compétences. (...)

Nombreux sont ceux qui se heurtent à des obstacles d'ordre pratique, entre autres le manque d'information sur les débouchés professionnels, la cherté de la garde des enfants pendant la formation, l'impossibilité d'avancement chez certains employeurs ou, tout simplement, le manque d'instruction, voire l'analphabétisme. Il est essentiel de s'attaquer à ces obstacles pour tenter de tirer parti des bienfaits de la formation professionnelle tant dans le domaine social qu'économique.

L'appui du gouvernement du Canada dans le domaine de la formation s'est concentré sur la formation en établissement d'enseignement, la formation de type long et l'aide financière aux chômeurs. On s'est très peu préoccupé jusqu'ici de l'urgente nécessité d'améliorer et de moderniser les compétences de la population active. (...)

**Inégalités des possibilités de formation**

(...) On constate également une inégalité dans la proportion de femmes qui bénéficient de la formation professionnelle. (...)

D'autres groupes souffrent du même retard. Les travailleurs et entrepreneurs franco-ontariens, par exemple, ont souvent eu de la peine à profiter des possibilités de formation, tout comme les travailleurs d'un certain âge, les handicapés, les autochtones et les Néo-Canadiens.

**Le rôle du gouvernement du Canada**

(...) Le gouvernement du premier ministre David Peterson a décidé que la formation professionnelle constitue une priorité provinciale. À nous d'occuper ce nouveau champ d'action!

## **UN NOUVEAU CHAMP D'ACTION**

(...) L'une des principales caractéristiques du programme L'AVENIR est qu'il offre aux décrocheurs du secondaire un travail valable garanti pendant un an, en échange d'un effort personnel pour améliorer leur instruction de base.

### **Transformations en vue**

(...) 3. L'Ontario doit assurer un plus large accès à la formation professionnelle à ceux qui en ont moins bénéficié jusqu'à présent — par exemple, les femmes et les travailleurs d'un certain âge — et ce dans toute la province.

4. L'Ontario doit établir une collaboration fructueuse avec les syndicats et les entreprises, dans le but de créer du matériel et des services de formation professionnelle de première qualité.

6. L'Ontario doit élaborer et administrer un système de formation qui tienne compte des rôles distincts des gouvernements fédéral et provincial.

## **ACCÈS À LA FORMATION**

### **Formation de base**

Des connaissances élémentaires en langue et en calcul sont indispensables à qui désire recevoir une formation professionnelle. Or, beaucoup trop de travailleurs ontariens sont dépourvus de ces connaissances élémentaires. Douze pour cent d'entre eux, en effet, ne sont pas allés plus loin que la neuvième année et il leur manque souvent les notions élémentaires nécessaires au travail dans un monde envahi par la technologie. De plus, dans une économie basée sur l'information, les connaissances élémentaires dépassent la simple maîtrise du calcul, de la lecture et de l'écriture. Elles englobent, par exemple, des notions d'informatique et de communications.

Le Programme de formation de base de l'Ontario aide nos travailleurs à s'adapter à un milieu de travail en pleine évolution.

### **Plus grande visibilité**

Les possibilités de formation sont très peu connues. (...)

### **Programme de formation de base de l'Ontario**

Le Programme de formation de base de l'Ontario aide les travailleurs à améliorer leurs aptitudes professionnelles de base et à acquérir des connaissances en langue et en calcul dont ils ont besoin dans leur travail. Ce programme bénéficie d'un financement annuel de 25 millions de dollars, soit 10 millions de dollars de plus que ce qui était octroyé auparavant à ces activités, dans le cadre du Programme de formation technique des adultes.

Le programme et sa prestation doivent être diversifiés de façon à répondre aux besoins divers des adultes en matière de compétence de base. Il y a des fonds prévus pour l'élaboration de cours par des collèges d'arts appliqués et de technologie, des groupes communautaires, des syndicats et des associations d'employeurs se révélant capables de diriger le rattrapage sur le plan de la langue et du calcul. Pour remédier aux insuffisances linguistiques et à l'analphabétisme, le Programme de formation de base de l'Ontario sera dispensé en collaboration étroite avec d'autres ministères de la province. En particulier il soutiendra les initiatives du ministère des Affaires civiques et culturelles, principal responsable, au sein du gouvernement de l'Ontario, de l'aide aux groupes communautaires d'alphabetisation.

En milieu de travail, le perfectionnement linguistique et mathématique sera encouragé par une aide financière dans le cadre du Programme de formation professionnelle de l'Ontario.

(MFP, 1986. Traduction française en 1987)



#### ENCADRÉ 4.4

##### *Le plan gouvernemental d'alphabétisation de base des adultes*

En juin 1986, le gouvernement de l'Ontario annonce son Plan d'alphabétisation de base pour adultes (ABA). Ce Plan décrit les stratégies générales qui permettront de surmonter le problème croissant de l'analphabétisme dans notre société. Il demande que la plupart des ministères, secrétariats, offices et organismes du gouvernement travaillent à cette question.

Le Plan s'attarde plus particulièrement sur les besoins de certains groupes cibles comprenant les autochtones, les personnes handicapées, les chômeurs, les personnes âgées, les contrevenants et les femmes, en particulier les mères célibataires bénéficiant de l'aide sociale.

##### **Principes relatifs aux politiques et aux programmes d'alphabétisation du gouvernement de l'Ontario**

La stratégie provinciale d'alphabétisation :

- 1. sert les objectifs généraux de**
  - participation pleine et entière à la société, et de
  - promotion de l'emploi et de la croissance économique;
- 2. aide les individus à définir leurs besoins en encourageant**
  - le rapprochement communautaire,
  - la diffusion de l'information, et
  - l'orientation;
- 3. assure l'accès aux programmes des groupes ayant des besoins spéciaux**
  - en encourageant un accès très large aux programmes généraux d'alphabétisation, et
  - en offrant des programmes individualisés afin de répondre aux besoins particuliers de certains groupes cibles;
- 4. favorise l'adaptabilité des programmes en offrant une variété**
  - de fournisseurs de services, et
  - de modèles de programmes;
- 5. favorise la coordination et l'intégration des programmes afin d'assurer**
  - qu'il n'y a ni absence ni répétition de services, et
  - que les citoyens ont la possibilité d'améliorer leurs aptitudes à la lecture et à l'écriture

## **6. favorise l'alphabétisation en français et en anglais**

- en reconnaissant que l'on peut acquérir des compétences dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada, et
- en ordonnant que les besoins linguistiques et culturels de la population francophone soient reconnus dans tous les programmes provinciaux d'alphabétisation.

### **Ministères participant à la prestation des programmes**

La stratégie provinciale nomme les ministères suivants comme fournisseurs de programmes d'alphabétisation :

- Affaires civiques
- Collèges et Universités
- Services correctionnels
- Formation professionnelle, et
- Éducation.

(En juin 1986, le ministère des Affaires civiques et culturelles a été désigné comme ministère principal en alphabétisation. En septembre 1987, cette responsabilité est confiée au ministère de la Formation professionnelle. En 1989, c'est le ministère de l'Éducation qui devient le ministère principal.)

### **Fonctions de coordination du ministère principal**

Les fonctions attribuées au ministère principal sont :

- la mise sur pied d'un comité interministériel chargé d'examiner les politiques et les programmes provinciaux;
- l'évaluation des programmes;
- la coordination et la liaison avec les groupes d'alphabétisation communautaires et les autres fournisseurs de services;
- l'identification de l'ensemble des services et des besoins en matière d'alphabétisation (afin de découvrir les insuffisances);
- l'élaboration, en collaboration avec les parties intéressées, de nouvelles initiatives et de solutions aux problèmes posés par les programmes existants aux groupes ayant des besoins spéciaux;
- le parrainage de projets de recherche et autres projets spéciaux;
- l'élaboration de ressources didactiques et de matériel d'enseignement et de formation des enseignants-alphabétiseurs, en mettant l'accent sur le matériel destiné aux groupes ayant des besoins spéciaux;
- la prestation de programmes permanents d'information et de sensibilisation du public.

### **Responsabilités des ministères administrant les programmes**

Le plan gouvernemental ordonne que les ministères administrant les programmes :

- s'assurent que les fournisseurs de services financés par la province sont suffisamment flexibles et compréhensifs pour rajuster ou concevoir leurs programmes de façon à répondre à des besoins spéciaux;
- collaborent avec le ministère principal et les défenseurs des personnes ayant des besoins spéciaux pour s'assurer que ces besoins soient satisfaits.

### **Responsabilités des ministères, offices, secrétariats et directions générales desservant les groupes ayant des besoins spéciaux**

Le plan ordonne que les autres organismes gouvernementaux ayant des responsabilités envers les groupes cibles ayant des besoins spéciaux :

- étudient les besoins en matières d'alphabétisation de leurs groupes respectifs;
- collaborent avec le ministère principal et les autres ministères à l'élaboration de solutions aux problèmes des personnes ayant des besoins spéciaux en matière d'alphabétisation.

### **Soutien financier aux programmes communautaires**

Selon le plan gouvernemental, le financement accordé aux programmes communautaires est conçu pour :

- correspondre à des fonds équivalents en argent ou en nature;
- renforcer le rôle des bénévoles;
- exiger une coordination et une coopération au niveau local;
- offrir des variations au niveau du coût des services.

(MACC, 1986 et MFP, 1988b)

*Alphabétisation : définition de termes*

À l'assemblée de fondation du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario, en décembre 1988, l'assemblée normalise et définit les termes qui serviront pour désigner chaque catégorie d'intervenants.

- 
- **Apprenant-e.** C'est toute personne qui participe à des ateliers d'alphabétisation. On préfère ce terme à celui de «participants-es» ou d'«analphabètes». On trouve que le «mot parle».
  - **Animateur-trice.** On rejette le terme «alphabétiseur» pour désigner une personne qui anime des ateliers parce qu'il semble trop spécifique, trop difficile à prononcer et aussi parce qu'il est perçu par certains comme méprisant. Le terme «formateur» est aussi rejeté.
  - **Coordonnateur-trice.** C'est la personne qui... coordonne les activités d'alphabétisation du groupe.
  - **Groupe populaire d'alphabétisation.** C'est un groupe autonome, constitué sur une base démocratique, qui fait de l'alphabétisation populaire. On rejette l'expression «centre».
  - **Franco-Ontarien-enne.** La définition de qui est «Franco-Ontarien» suscite des débats animés. On se demande si le terme se limite aux seules personnes de souche française. Selon certains, il y a des Ontariens qui, tout en parlant français, refusent de se définir comme des «Francos». Finalement, on retient une définition large et ouverte : «toute personne francophone résidant en Ontario».

(RGFPO, 1989; Trépanier, 1989a et Wagner 1989c)

### *L'alphabétisation populaire*

En décembre 1988, à l'assemblée de fondation du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario, après un long débat, une définition de l'«alphabétisation populaire» est adoptée et intégrée dans les règlements du nouvel organisme. Pour l'essentiel, on a repris les principes et la formulation de l'alphabétisation populaire déjà adoptée par le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec.

- **Dimension andragogique.** L'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Elle fait de ces apprentissages un outil de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi. Elle se pratique aussi suivant une approche collective où chaque individu s'intègre à une démarche de groupe qui lui permet de se former un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et de formuler des recommandations.

Cette démarche collective se caractérise également par la place qu'occupent les apprenants dans la vie du groupe. Ce sont principalement les apprenants et les animateurs qui créent cette vie de groupe.

Enfin, l'alphabétisation populaire est en lien avec le milieu de vie, et ses activités sont conçues en fonction des besoins des apprenants.

- **Dimension politique.** L'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population, mais principalement les milieux qui contrôlent peu ou pas leurs conditions de vie. Elle tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage, la culture et les valeurs des milieux populaires. Elle favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des analphabètes et des réalités de la société. L'alphabétisation populaire favorise, chez tous ceux qui s'y engagent, la naissance d'une conscience sociale et politique en développant les capacités d'analyse critique, d'action et d'évaluation de chacun.
- **Dimension sociale.** En alphabétisation populaire, on doit se préoccuper constamment de la sensibilisation du milieu à la réalité de l'analphabétisme ainsi que de la promotion des droits des personnes analphabètes. Pareille promotion implique la nécessité d'établir des alliances afin de promouvoir les droits de ces personnes, afin d'obtenir de ceux qui se préoccupent de la situation des personnes socialement défavorisées, qu'ils prennent en considération les besoins particuliers en cause.

(RGFPO, 1989; Trépanier, 1989a et Wagner 1989c)

*Le milieu socioculturel des francophones*

Les francophones de Windsor font partie d'une minorité même si le français est une langue officielle au Canada. Ils sont éparpillés ici et là dans la ville. (...)

Ils se perçoivent comme des personnes actives, chaleureuses, hospitalières et catholiques. Les francophones sont pacifiques mais n'hésiteront pas à se marcher sur les pieds entre eux; ils sont nostalgiques et cherchent à rapprocher le passé du présent. Les plus âgés ont encore la fierté de la langue et de la culture française. La relève, en majorité, semble inconsciente de cette culture et ne s'inquiète pas de l'avenir du français. Il n'y a pas beaucoup d'implication de jeunes francophones dans le fait français, seraient-ils en crise d'identité? Il est bien évident que les jeunes francophones se font de plus en plus rares et que le taux de natalité est bas!

Il existe différentes sortes de francophones : des Windsorois, des québécois, des européens, des gens du Nouveau-Brunswick, etc., il y a des optimistes, des pessimistes.

Certains sont dociles, fragiles. Ils ont perdu la fierté d'être francophones et naviguent à la recherche d'une sécurité. Ces francophones sont à la merci de la société qui les entoure et s'abandonnent au processus de l'assimilation tout en y étant, en apparence du moins, confortables.

Ces francophones arrivent même à se sentir coupables d'être francophones. Ils demeurent des inconnus pour nous.

D'autres francophones sentent le besoin de se regrouper en associations culturelles, sportives (...) à l'église, lors de soirées, de colloques.

Ces francophones ont le sentiment que, plus ils vivent en français, plus ils s'enrichissent culturellement. Ils veulent conserver leur culture, leur langue. Ils se battent pour l'avancement du français malgré leur fatigue et les balafres qu'ils reçoivent.

Ils se regroupent pour lutter, conscients que seuls, ils ont moins de chance de parvenir à leurs buts. Ils espèrent dessiner leur avenir en français, partager leur culture et l'amour de la langue avec leurs enfants et amis.

Ils voudraient une élite française pour améliorer la perception de la langue et culture. De ce fait, des institutions de hautes études en français seraient les bienvenues. Ils espèrent que les efforts menés jusqu'ici serviront pleinement aux francophones, sachant bien que l'espoir est dans la relève!

Mais la fierté du français se cultive à la maison, dans les associations, à l'école. Les écoles françaises n'ont pas d'ambiance française et les jeunes ont beaucoup de valeurs américaines. Les membres des organismes francophones sont âgés.

La relève est de moins en moins apparente. Les jeunes francophones se marient avec des anglophones; leur progéniture parle anglais. Il y a quand même de l'espoir. Quand la relève atteint la maturité, elle peut alors prendre conscience de sa culture française... la fierté vient en grandissant.

Les femmes, par le mouvement du bénévolat surtout, sont importantes dans la survie du français. Maintenant, et de plus en plus, les femmes vont sur le marché du travail, délaissant ainsi le bénévolat.

Il y a peu de porte-parole francophones reconnus dans la structure socio-économique. Plusieurs francophones ne s'affichent pas en français. Ils demandent les services en anglais pour sauver du temps. Si un anglophone fait partie d'un groupe francophone, la tendance sera à l'anglais pour que tous comprennent. Les francophones sympathisent avec les autres, ce sont des sensibles.

Ils ne sont pas convaincus. Ils devraient retrouver leur fierté, être intransigeants face à leur culture, leur langue, être respectueux envers eux-mêmes et donner les valeurs réelles au fait français.

Le franco-ontarien a, en ce moment, une double langue, une double culture, une double identité!

(Lise Ratté et Jacques Parent, 1988)

### *L'alphabétisation et la refrancisation*

(...) La grande question se pose ainsi : «Devons-nous accepter, dans un groupe d'alphabétisation francophone, une personne de langue maternelle française qui ne sait plus parler français?»

L'alphabétisation et la refrancisation sont deux problèmes qui se posent de façons différentes et exigent des solutions particulières, car ils touchent des clientèles ayant des besoins particuliers. Il s'impose :

- a) que le droit à l'alphabétisation pour tous et toutes soit *reconnu et respecté*, et
- b) que le droit à l'alphabétisation en français en milieu minoritaire puisse s'exercer chaque fois que le désire l'analphabète francophone.

L'expérience nous porte à croire que chez les femmes analphabètes, la fierté de la langue est secondaire. Ce qui leur importe, c'est d'apprendre à lire et à écrire.

La rencontre nationale a confirmé deux situations possibles quant à l'alphabétisation en français en milieu minoritaire :

Les milieux où se retrouve une certaine concentration de francophones, par ex. le Nord de l'Ontario, les régions acadiennes, certains milieux ruraux de l'Ouest et où la concentration de population permet d'organiser des groupes d'alphabétisation.

Les milieux majoritairement anglophones. Lorsqu'une étude du milieu détermine la présence d'analphabètes francophones et anglophones (de langue maternelle française), on encourage la création de deux groupes distincts se réunissant au même endroit, créant ainsi un centre d'éducation des adultes francophones pouvant éventuellement abriter une bibliothèque commune et une salle propre à des activités socioculturelles en français. Cette façon de faire vise la création d'un milieu de vie francophone, qui pourra entraîner l'ensemble de la population francophone à manifester son appartenance et sa solidarité. Elle contribue également à atténuer le sentiment de culpabilité des francophones assimilés malgré eux, en leur offrant l'occasion de réintégrer un environnement francophone.

Il est essentiel d'établir cette distinction afin que soient respectés les droits des personnes analphabètes et ceux des francophones assimilés désireux de retrouver leur identité linguistique et culturelle. (...)



### **L'assimilation**

Le phénomène d'assimilation des francophones inquiète également. Mais nous croyons que la démarche qui favoriserait leur réintégration au milieu francophone ne doit pas être confondue avec l'alphabétisation, qui est l'apprentissage d'un code écrit dans le but d'être fonctionnel en société, et non pas l'apprentissage du code dans une langue alors qu'on le maîtrise dans une autre.

N'est-il pas évident que la fusion de ces deux groupes se fera au détriment de l'un et de l'autre, leurs objectifs étant tout à fait différents?

(RNAEF,1990 : 49-57)

\* \* \*

## Notes

1. Cette partie s'appuie sur des sources diverses : Alden, 1982; Daoust *et al.* 1978; Thomas, 1983; Thomas, Gaskin et Taylor, 1989, etc. Elle s'appuie également sur notre connaissance de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes pendant cette période.
2. En fait, en 1982, le ministre de l'Éducation et des Collèges et Universités soumettait un plan pour l'élaboration des politiques d'éducation des adultes, *L'éducation permanente dans les écoles, les collèges et les universités de l'Ontario*, mais c'est encore le pragmatisme qui semble avoir guidé les actions gouvernementales dans les années subséquentes.
3. Le «bilinguisme intégré» et son effet généralement nuisible pour les francophones d'Ontario ont fait l'objet de plusieurs analyses. Nous renvoyons à celles, pénétrantes, de Fernand Dorais (1984, 1989).
4. Sur la base de son autobiographie, on peut déduire que Caron était analphabète fonctionnel, sachant lire mais ne sachant pas écrire ou très peu. Dès l'adolescence, il paraît avoir fait de l'anglais sa langue dominante, s'adressant, par exemple, à son père en anglais alors que ce dernier lui «répondait invariablement en français» (1978 : 179). Incidemment, le père du célèbre prisonnier s'était vu interdire de parler français lors d'une visite à son fils à la prison *Don Jail* de Toronto : «— ou vous parlez en anglais ou vous prenez la porte», avait crié un garde de la prison; humilié, le père avait quitté la prison sur le champ (*id.* : 75). Nonobstant le cas particulier de Roger Caron, les programmes d'alphabétisation et de formation de base en français font défaut dans les institutions carcérales de la province.
5. Et il n'en va pas autrement quand on veut intégrer des «personnes mentalement handicapées», des «mésadaptés socio-affectifs», des «délinquants», des «ex-détenus», (p.51) même si le RNAEF suggère de les éliminer de l'alphabétisation en indiquant (p.52) que «l'alphabétisation n'est pas une thérapie pour les cas qui pèsent à la société». Si on élimine toutes les «clientèles particulières» dans la recherche de l'analphabète «pur», on risque d'éliminer toute la clientèle.
6. Dans un opuscule, *La domination canadienne-française, obsession du Canada*, écrit en 1967, i.e. bien avant la *La loi sur les langues officielles* du Canada et la tolérance plus grande du fait français en Ontario, Séraphin Marion avait bien identifié ce courant anti-français alors que, sauf au Québec, les Canadiens-Français étaient en voie d'assimilation. Situation paradoxale où c'est la majorité qui se sent menacée, dominée. Un mouvement comme celui de l'APEC (*Alliance for the Preservation of English in Canada—sic*) et un ouvrage comme *Bilingual Today, French Tomorrow(sic)* (Andrew, 1977) se situent nettement dans cette mouvance idéologique.

# Conclusion du volume 1

*«Les minorités ont ceci de tragique, elles doivent être supérieures... ou disparaître...»*

(Gabrielle Roy, 1984 : 85)

*«Avant, j'étais en quête d'un rêve. Je me heurtais continuellement au mur du non-savoir. Pour moi il n'y avait qu'un monde, qu'une réalité et je voulais absolument m'en sortir.»*

(Madeleine Caouette, 1990)

Au terme de cet ouvrage, on pourrait décrire cette entreprise de recherche comme un projet de synthèse qui donna naissance à une hypothèse. Au départ, notre objectif était la rédaction d'une «synthèse théorique et historique» sur l'analphabétisme et l'alphabétisation en Ontario français, qui devait faire le point sur la question mais tout en demeurant à l'intérieur de limites modestes. Toutefois, en travaillant l'aspect théorique, nous avons vite pris conscience de la richesse du sujet en même temps que de la possibilité et de la nécessité de faire plus qu'une synthèse générale de type descriptif ou même critique.

Si on considère son objectif premier et le développement que nous lui avons donné par la suite, cette étude comporte donc deux aspects, que nous tenons à distinguer.

En effet, nonobstant nos propres idées et analyses à l'appui de notre hypothèse, nous aurions atteint notre but initial si ces pages avaient permis au lecteur d'acquérir une information d'ensemble sur le sujet traité de manière à pouvoir se faire sa propre opinion. Quant à l'interprétation particulière que nous proposons de ce sujet, nous la soumettons à son jugement, espérant en recueillir d'utiles critiques. Nous croyons avoir apporté dans le domaine étudié quelques éléments nouveaux, dans l'ordre des concepts et de l'analyse :

- le concept général d'analphabétisme culturel et d'analphabétisme de minorité;
- la distinction entre l'analphabétisme de résistance et l'analphabétisme d'oppression;
- le mode de transition entre la culture analphabète originelle et l'analphabétisme de minorité;
- la typologie des trois types d'analphabétisme de minorité;
- une réinterprétation de l'histoire de l'école française en Ontario et des stratégies scolaires élaborées dans le sillage du Rapport Durham;
- une esquisse critique du développement et des orientations de l'alphabétisation au Canada et en Ontario;

- une présentation en trois étapes du développement de l'alphabétisation en français en Ontario;
- le concept général d'alphabétisation culturelle;
- un rapprochement, au sein d'une problématique commune, des questions concernant l'éducation des jeunes et l'école franco-ontarienne et des questions se rapportant à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation franco-ontarienne.

Dans le cours de nos travaux, l'importance du rapport étroit qui existe entre l'analphabétisme et l'acculturation s'est imposée progressivement à nous avec de plus en plus de force. Ce n'est certes pas un hasard si la compréhension de cette relation s'est produite à propos d'une société minoritaire dominée, placée dans une situation où les automatismes culturels qui jouent dans les sociétés majoritaires sont suspendus. Dans ces dernières, la culture ne fait généralement pas partie de la problématique de l'alphabétisation tout simplement parce que l'immersion culturelle y existe comme une condition déjà réalisée ou, pour les immigrants récents, en voie de réalisation. Comme le dit Laponce : «On ne pense pas plus à sa langue, si elle est dominante, qu'on ne pense à sa santé si elle est bonne» (1984 : 41). Dans la situation «anormale», on voit bien le double processus que le bris du cadre culturel instaure pour ce qui est, tout au moins, de l'analphabétisme d'oppression : soit que l'analphabétisme conduise à l'assimilation, soit que l'assimilation conduise à l'analphabétisme. Ces deux mouvements réagissant sans cesse l'un sur l'autre, joutés aux carences de la scolarisation et aux effets du système d'éducation, pourraient expliquer l'importance du phénomène d'analphabétisme dans la société minoritaire. Tel est, en tout cas, reformulé de la sorte, l'essentiel de notre hypothèse.

Ainsi que nous l'avons dit en introduction, nous sommes bien conscients des limites de cette recherche. Les contraintes que nous devons respecter ne nous permirent pas de fouiller toutes les questions comme nous l'aurions voulu. Inévitablement, certains aspects ont dû nous échapper. Peut-être n'avons-nous pas assez rendu justice à ceux que nous avons traités. Mais, répétons-le, il s'agissait d'une hypothèse, ce qui signifie pour nous un moyen pour stimuler la réflexion et la discussion. Très souvent, nous nous sommes exprimés au conditionnel : nous n'avons pas voulu écrire un réquisitoire ni prononcer de condamnation. Nous avons cherché à comprendre et à expliquer les faits, en nous plaçant au point de vue de la minorité, et en citant beaucoup d'auteurs qui, avant nous, ont exploré le sujet : ce travail de synthèse devait leur accorder une place importante.

\*

Le processus de la connaissance est un mouvement en spirale qui nous permet, en revenant sans cesse sur les mêmes phénomènes, de les comprendre de plus en plus intimement. Dans le volume 2, nous reprendrons l'étude de l'analphabétisme culturel dont nous n'avons jusqu'ici que décrit les caractéristiques extérieures, les types généraux. Nous nous attacherons en outre à mieux définir l'alphabétisation culturelle dont le dernier chapitre de ce premier volume n'a donné qu'une brève idée. Et pour ce faire, nous nous appuyerons sur la réalité de l'analphabétisme contemporain en Ontario français et sur les pratiques d'alphabétisation qui se sont développées au cours des dernières années.

\*

La francophonie ontarienne est en péril, les données sur l'assimilation le confirment. Manifestement, l'école, la famille et l'église ne parviennent plus, à elles seules, à la maintenir. La langue et la culture françaises, plusieurs études le démontrent, sont perçues par nombre de Franco-Ontariens comme pas ou peu importantes. C'est une «Opération Survie» qu'il faudrait déclencher actuellement dans cette communauté. À cette fin, il faudrait repenser la stratégie globale. Il faudrait aussi — et le lecteur aura perçu cette idée-force en filigrane de notre étude — reconstruire la francophonie nationale dont la cassure dramatique est infiniment dommageable. Les francophones du Québec et «hors Québec» doivent se retrouver et se ressouder, par-delà les frontières et les choix politiques, en une même visée supérieure, dépassant les seules perspectives immédiates. Il faudra, à cet effet, nous trouver de nouveaux alliés, et identifier de nouveaux champs d'intervention.

L'analphabétisme, tel que défini dans cette étude, est au cœur du problème d'existence et de survie qu'affronte la communauté franco-ontarienne. Et l'alphabétisation en français pourrait contribuer, nous en sommes convaincus, à la résurgence de la communauté et servir, par le fait même, la cause française en Amérique.

\*

Cette recherche est dédiée à celles et à ceux qui œuvrent en alphabétisation — apprenants et intervenants — et c'est à ces gens que nous pensons en terminant ce premier volume. L'aventure de l'alphabétisation en français en Ontario aura été l'occasion pour plusieurs apprenants de retrouver assurance et créativité, et, pour de nombreux intervenants, de démontrer dynamisme et engagement. À son échelle, le «mouvement alpha» a déjà prouvé qu'il pouvait participer à la grande tâche de la formation personnelle et de la survivance collective. Le témoignage suivant d'une apprenante nous rappelle l'urgence d'assurer enfin, à l'ensemble

des Ontariens, le «droit d'apprendre»; cette «lettre à monsieur le Ministre» est tout à la fois une revendication politique et culturelle et une attestation des effets heureux et libérateurs d'une alphabétisation réussie :

*Bonjour monsieur le Ministre,*

*Je m'appelle Madeleine Caouette et je suis une apprenante du centre d'alphabétisation francophone «La boîte à lettres de Hearst». Je prends mon crayon aujourd'hui afin de vous faire part de mon expérience en tant qu'analphabète et apprenante.*

*Avant, j'étais en quête d'un rêve. Je me heurtais continuellement au mur du non-savoir. Pour moi il n'y avait qu'un monde, qu'une réalité et je voulais absolument m'en sortir.*

*Aujourd'hui, je suis fière de dire que là où je pose mon regard, j'apprends. Pour moi c'est un monde nouveau qui s'ouvre. Plus ça va et plus mon expérience s'étend en différents domaines. Je me sens sur la route d'une grande merveille. Pour moi, apprendre c'est une richesse que personne ne peut m'enlever (...)*

\*  
\*   \*  
\*

# Références et bibliographie

## Acelf (Association canadienne d'éducation de langue française)

- 1967 *Le Canada français en marche. Actes du XXe Congrès. Ottawa, Ontario, 21 au 25 août 1967.* Québec.
- 1981a Pour un plan de développement de l'éducation française au Canada. Mise à jour. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, X (1). (Numéro spécial)
- 1981b Pour un plan de développement de l'éducation française au Canada. Mise à jour. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, X (2). (Numéro spécial)
- 1988 L'école canadienne-française : facteur indispensable à l'unité nationale. Actes du 41e Congrès de l'ACELF. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, XVI (3).

## ACFO (Association canadienne-française de l'Ontario)

- 1985 *Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur le monde du travail franco-ontarien.* Ottawa.
- 1988a *Les voies de l'avenir. Les actes du colloque. les 23, 24, 25 septembre 1988.* Vanier.
- 1988b *Y'a du français dans l'air. 39e rapport annuel des dirigeantes et des dirigeants du Bureau de direction.* Vanier.
- 1989 *Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur l'Ontario français à l'aube de la Loi de 1986 sur les services en français.* Ottawa.
- 1990 «Notre place aujourd'hui... pour demain». *Mémoire de l'ACFO à la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec.* Vanier : novembre.

## ACFO/Nipissing

- 1988 *Étude du milieu.* North Bay : février.

## ACFO/Rive-Nord

- 1988 *Étude des besoins. Rive-Nord.* Elliot Lake.

## ACJC (Association catholique de la jeunesse canadienne-française)

- 1920 *Le problème de la colonisation au Canada français. Rapport officiel du Congrès de Colonisation tenu par l'ACJC à Chicoutimi, du 29 juin au 2 juillet 1919.* Montréal : Bureaux de l'ACJC.

## Adams, Roy J. et al.

- 1979 *L'éducation et le travailleur canadien; rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité.* Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

- ADELFO (Association des étudiants de langue française du Nord de l'Ontario)  
1981 Le Manifeste de l'ADELFNO (1965). *Revue du Nouvel-Ontario*, 3, 59-61.
- Alden, Harold  
1982 *Illiteracy and Poverty in Canada : Toward a Critical Perspective*. Thèse pour l'obtention d'un M.A., non publiée, Université de Toronto.
- Alfa-Action  
1982 *Rapport final du projet Alfa-Action*. Hawkesbury.
- Allaire, Yvan et Jean-Marie Toulouse  
1973 *Situation socio-économique et satisfaction des chefs de ménage franco-ontariens*. Ottawa : Association canadienne-française de l'Ontario. (Recherche sur la situation économique des Franco-Ontariens : vol. 1)
- Andrew, Jock Andrew  
1977 *Bilingual Today, French Tomorrow. Trudeau's Master Plan and How It Can Be Stopped*. Richmond Hill, Ont. : BMG Publishing Limited.
- Andrew, Caroline, Clinton Archibald, Fred Caloren et Serge Denis  
1986 *Une communauté en colère. La grève contre Amoco Fabrics à Hawkesbury en 1980*. Hull : Éditions Asticou.
- Archibald, Clinton  
1985 *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec. Actes du premier colloque national des chercheurs. Ottawa, 9, 10, 11 novembre 1984*. Ottawa : Fédération des Francophones hors Québec.
- Arès, Richard  
1952 Sommes-nous des Canadiens français? *L'Action nationale*, XXXIX (1), 30-36.
- Arvisais, Aimé  
1960 À la première ligne. In Sylvestre, P.F. (1985), *Le discours franco-ontarien* (pp. 83-87). Ottawa : Éditions de l'Interligne.
- Assembly of First Nations  
1990 *Towards Linguistic Justice for First Nations*. Ottawa.
- Aubry, Claude  
1968 *Le violon magique et autres légendes du Canada Français*. Ottawa : Les Éditions des Deux Rives.
- Aubry, Louis  
1991 Québécois et Canadiens français. *Le Droit*. 19 février.
- Au centre des mots  
1988 *Étude du milieu. Région Témiskaming*. New Liskeard.



## Audet, Louis-Philippe

- 1951 *Le système scolaire de la province de Québec. Tome I. Aperçu général.* Québec : Les Éditions de l'Érable.
- 1971a *La querelle de l'instruction obligatoire : (1875-1943).* In Lajeunesse, M., *L'éducation au Québec (19e - 20e siècles)* (pp. 115-129). Montréal : Éditions du Boréal Express.
- 1971b *Le projet de Ministère de l'Instruction publique en 1897.* In Lajeunesse, M., *L'éducation au Québec (19e - 20e siècles)* (pp. 77-113). Montréal : Éditions du Boréal Express.

## Auger, Edmund A.

- 1989 *Langue et pouvoir.* In Morcos, G., *Bilinguisme et enseignement du français* (pp. 11-35). Montréal : Éditions du Méridien.

## Banque mondiale

- 1980 *Éducation. Politique sectorielle.* Washington.

## Barbeau, Marius

- 1916 *Le folklore canadien-français.* In *Mémoires de la société royale du Canada* (pp. 449-481). Section I. Série III, vol. IX.
- 1962 *Le rossignol y chante. Première partie du Répertoire de la chanson folklorique française au Canada.* Ottawa : Ministère du Nord et des Ressources nationales et Musée national du Canada. (Bulletin No 15 de la série anthropologique)

## Bard, Marcel

- 1988 *Allocution.* In Wagner, S., *Alpha-Partage '88. L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens. Compte rendu du colloque* (pp. 75-77). Vanier : Association canadienne-française de l'Ontario.

## Bastarache, Marguerite

- 1990 *Le rêve.* Welland : ABC communautaire péninsule du Niagara.

## Bastien, Hermas

- 1938 *Le bilinguisme au Canada.* Montréal : Éditions de l'A.C.-F.

Beaudry, Cléo, Yollande Grisé, Antonio Guillemette *et al.*

- 1981 *Bibliographie sur l'Ontario français.* Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

## Beaugrand, Honorius

- 1924 *La chasse galerie.* In Massicotte, E. Z., *Conteurs canadiens-français du XIXe siècle* (pp. 13-36). Montréal : Beauchemin.

## Beaupré, V. Elzéar

- 1932 *Message du président général.* In *Gloire au Sol. Programme-souvenir.* (p. 1). Montréal : Société St-Jean-Baptiste de Montréal.

Beauregard, Rémy

- 1981 Imaginer ce que pourraient être les dix prochaines années. In Dennie, D., G. Bélanger, B. Cazabon, F. Dorais et G. Gervais, *L'avenir de la francophonie ontarienne* (pp. 83-87). Sudbury : Institut franco-ontarien. (Actes du colloque tenu les 2 et 3 mars 1978)

Begley, Michael

- 1979 *Le Règlement XVII. Étude d'une crise.* (Ottawa) : Association des enseignants franco-ontariens.

Bélanger, Pierre

- 1978 Manifester : rendre manifeste une culture franco-ontarienne. In Paiement, A., *Théâtre. Vol.1* (pp. 122-123). Sudbury : Prise de parole.

Belcourt, Napoléon-Antoine

- 1912 De l'exercice des droits reconnus à la langue française au Canada. In *Premier Congrès de la langue française au Canada. Compte rendu* (pp. 288-307). Québec : Imprimerie de l'Action sociale limitée.

Bellerive, Georges

- 1927 *Artistes-peintres canadiens-français. Les Anciens.* Montréal : Librairie Beauchemin.

Bennet, Jo Anne H. et John W. Berry

- 1987 The Future of Cree Syllabic Literacy in Canada. In Wagner, D.A., *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 3-16). Oxford : Pergamon Press.

Bernard, Roger

- 1988 *De Québécois à Ontariens. La communauté franco-ontarienne.* Hearst : Éditions du Nordir. (Essai)
- 1990a *Le déclin d'une culture. Recherche, analyse et bibliographie. Francophonie hors Québec, 1980-1989.* Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc. (Vision d'avenir. Livre I)
- 1990b *Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne, 1951-1986.* Ottawa : Fédération des jeunes Canadiens français Inc. (Vision d'avenir. Livre II)

Bhola, Harbans S.

- 1981 *Campaigning for Literacy. A Critical Analysis of Some Selected Literacy Campaigns of the 20th Century, with a Memorandum to Decision Makers.* Toronto et Udaipur : International Council for Adult Education, German Foundation for International Development, Seva Mandir.

Bibeau, Gilles

- 1966 *Nos enfants parleront-ils français?* Montréal : Éditions Actualité.
- 1982 *L'éducation bilingue en Amérique du Nord.* Montréal : Guérin. (Langue et société)

Bijelac-Babik, Ranka

- 1983 *Les langues maternelles et nationales dans les politiques d'alphabétisation.* Paris : Unesco. (ED-83/WS-84)

Boily, Lise et Jean-François Blanchette

- 1976 *Les fours à pain au Québec.* Ottawa : Musée national de l'Homme.

Bonhomme, Jean-Pierre

- 1988 Une image des «Québécois» de jadis. *La Presse.* 9 juillet.

La Bonne chanson

- S.d. *La Bonne chanson.* 10 vol. La Prairie : Entreprises culturelles.

Bordeleau, Louis-Gabriel

- 1990 La formation à l'enseignement en Ontario. *Éducation et francophonie, XVIII(1),* 36-37.

Bordeleau, Louis-Gabriel, Pierre Calvé, Lionel Desjarlais et Jean Séguin

- 1988 *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion.* Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Bordeleau, Louis-Gabriel, Raymond Lallier et Aurèle Lalonde

- 1980 *Les écoles secondaires de langue française en Ontario : dix ans après.* Toronto : Ministère de l'Éducation et Ministère des Collèges et Universités.

Bothorel, Jean

- 1989 *Bernard Grasset. Vie et passions d'un éditeur.* Paris : Bernard Grasset.

Boucher, Andrée

- 1989 *En toutes lettres et en français : l'alphabétisation des francophones au Canada.* Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes avec la collaboration de la Fédération des Francophones hors Québec.

Bourassa, Henri

- 1911 (Discours à Notre-Dame). *XXIe Congrès eucharistique international, Montréal* (pp. 161-167). Montréal : Librairie Beauchemin.
- 1915 *La langue française au Canada, ses droits, sa nécessité, ses avantages.* Montréal : Imprimerie du Devoir.

Bourne, Mgr François

- 1911 (Discours). *XXIe Congrès eucharistique international, Montréal* (pp. 150-153). Montréal : Librairie Beauchemin.

Bousquet, Robert

- 1991 Sondage du Comité d'orientation du plan de développement global de la francophonie. 50% des francophones de l'Ontario ne se considèrent pas comme des Franco-Ontariens. *Le Droit.* 16 février.

Bouthillier, Guy et Jean Meynaud

1972 *Le choc des langues au Québec, 1760-1970.* Montréal : les Presses de l'Université du Québec.

Bouthillette, Jean

1972 *Le Canadien français et son double. Essai.* Montréal : Éditions de l'Hexagone.

Boutin, Suzanne

1988 *Alpha Nord-Ouest. Rapport concernant l'étude du milieu et l'analyse des besoins en alphabétisation des adultes pour les communautés de Geraldton, Longlac, Nakina.* Geraldton : Association des Francophones du Nord-Ouest (AFNOO)

Bradley, Yvette

1990 *Victimes innocentes.* Sudbury : Centre FORA.

Bradley, Yvette, Donald Dennie et Gaëtane Guérin

1988 *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation pour les adultes de la région de Sudbury-Copper Cliff.* Sudbury : Le Centre Alpha-culturel.

Braën, André

1988 *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada.* Ottawa : Conseil canadien de développement social. (Programme de contestation judiciaire)

Brassard, Jean et Claude Langevin

1976 *Le rendement en lecture dans les écoles franco-ontariennes.* Toronto : Ministre de l'Éducation.

Brault, Lucien

1942 *Ottawa. Capitale nationale du Canada, de son origine à nos jours.* Ottawa : Les Éditions de l'Université d'Ottawa.

Breton, Luce

1988 *Étude du milieu et statistiques de la région du Nipissing dans les localités suivantes : North Bay, Sturgeon Falls, Mattawa.* North Bay : Centre Alec et ACFO-Nipissing.

Breton, Raymond

1983 La communauté ethnique, communauté politique. *Sociologie et sociétés*, XV(2), 23-37.

1985 Les institutions et les réseaux d'organisations des communautés ethnoculturelles. In Archibald, C., *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec. Actes du premier colloque national des chercheurs. Ottawa, 9, 10, 11 novembre 1984* (pp. 4-19). Ottawa : Fédération des Francophones hors Québec.

- Breton, Raymond, Jeffrey G. Reitz et Victor Valentine  
 1981 *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*. Montréal : l'Institut de recherches politiques.
- Breton, Raymond et Pierre Savard  
 1982 *The Quebec and Acadian Diaspora in North America*. Toronto : Multicultural History Society of Ontario.
- Brodeur, René et Robert Choquette  
 1979 *Villages et visages de l'Ontario français*. Toronto et Montréal : Office de la télécommunication éducative de l'Ontario et Éditions Fides.
- Brunet, Marie-Élisabeth  
 1989 Arts, culture et Loi 8. Une révolution en douce. *Liaison*, 54, 11-13.
- Brunet, Michel  
 1954 *Canadiens et Canadiens. Études sur l'histoire et la pensée des deux Canadas*. Montréal : Fides.  
 1964 *La présence anglaise et les Canadiens. Études sur l'histoire et la pensée des deux Canadas*. Montréal : Beauchemin.
- Bureau, Brigitte  
 1989 *Mélez-vous de vos affaires. 20 ans de luttes franco-ontariennes*. Vanier : ACFO.  
 1991 Le Comité sur l'Ontario dans la Confédération. La vision personnelle du vice-président Gilles Bisson. *Le Nord de Hearst*. 30 janvier.
- Burnaby, Barbara  
 1982 *Language in Education among Canadian Native Peoples*. Toronto : OISE Press. (Language and Literacy Series)
- Burnaby, Barbara et Jill Bell  
 1989 The Role of Literacy in Methods of Teaching English as a Second Language. In Taylor, M.C. et J.A. Draper (Éd.), *Adult Literacy Perspectives* (pp. 185-195). Toronto : Culture Concepts Inc.
- Cadorette, Danielle  
 1990a *Les amours de Fannie*. Montréal : La Littérature à l'oreille inc. (Lecture simple et facile, 3)  
 1990b *L'arbre de madame Rosa*. Montréal : La Littérature à l'oreille inc. (Lecture simple et facile, 3)
- Cairns, John C.  
 1988 *L'alphabétisme chez les adultes au Canada*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

Calamai, Peter

1988 *Broken Words. Why Five Million Canadians are Illiterate. The Southam Literacy Report.* Toronto : Southam Newspaper Group.

Calvet, Louis-Jean

1974 *Linguistique et colonialisme, traité de glottophagie.* Paris : Payot.

Caouette, Madeleine

1990 Lettre à monsieur le Ministre. *Mes yeux sont mon crayon...*, 6, 2-3. (Publié par *La Boîte à lettres* de Hearst)

Canada. Ministère de la justice

1987 *Lois constitutionnelles de 1867 à 1982.* Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.

Canadian Business Task Force on Literacy

1988 *Mesuring the Costs of Illiteracy.* Toronto.

Cantin, Louise

1990 *Les immigrants analphabètes; description de la clientèle, propositions d'orientation.* (Québec) : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

Caratini, Roger

1986 *La force des faibles. Encyclopédie mondiale des minorités.* Paris : Larousse.

Cardinal, Linda et Jean Lapointe

1990 La sociologie des Francophones hors Québec : un parti-pris pour l'autonomie. *Canadian Ethnic Studies*, XXII, 47-66.

Cardinal, Linda, Jean Lapointe et J. Yvon Thériault

1988 *La communauté francophone de Welland. La minorité francophone de Welland et ses apports avec les institutions.* Ottawa : Université d'Ottawa. (Rapport d'étude présenté au Bureau du Commissaire aux langues officielles)

1990a *Individu, société et politique. La sensibilité des années quatre-vingts au sein de la recherche relative aux communautés francophones hors Québec.* Ottawa : Vision d'avenir et Université d'Ottawa.

1990b La jeunesse ontarioise, une jeunesse moderne? Le cas des jeunes franco-wellandais-es. In Laveault, D., J.M. Joly et L. Desjarlais, *Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. 5 et 6 mai 1989* (pp. 149-156). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Carey, Stephen T.

1989 Pour ou contre le bilinguisme. In Morcos, G., *Bilinguisme et enseignement du français* (pp. 61-78). Montréal : Éditions du Méridien.

Caron, Roger

- 1978 *Roger Caron, No 9033. Récit d'une vie passée derrière les barreaux.* Montréal : Librairie Beauchemin.

Cazabon, Benoît

- 1988 La culture de l'évaluation et les tests d'admission aux universités canadiennes. *Mesure et évaluation en éducation*, 11(2), 43-57.
- 1989 L'aménagement linguistique au sein des écoles françaises de l'Ontario : un cas de transition difficile. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 253-283.
- 1990 La langue du jeune Franco-Ontarien : du symptôme à la cause. In Laveault, D., J.M. Joly et L. Desjarlais, *Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. 5 et 6 mai 1989* (pp. 43-49). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Cazabon, Benoît et Normand Frenette

- 1980 *Le français parlé en situation minoritaire. Vol. II. L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires.* Toronto : Ministère de l'Éducation.

CEFO (Conseil de l'éducation franco-ontarienne)

- 1987 *Mémoire sur l'alphabétisation.* Toronto. (8 décembre)
- 1989 *Plan directeur de l'éducation franco-ontarienne.* Vol.1-5. Toronto.

Centre d'études indépendantes

- 1989 *Écouter, parler, lire. Alphabétisation des adultes. ALP9N-5.* (3 cahiers et 1 coffret de 5 cassettes). Toronto : Ministère de l'Éducation.

Centre FORA (Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation)

- 1990a *Rapport annuel, mars 1989 - avril 1990.* Sudbury.
- 1990b *Répertoire des outils de référence.* Sudbury.

C'est l'temps

- 1977 C'est l'temps... de se prendre en main... *Revue du Nouvel-Ontario*, 3, 1981, 110-114.

Charbonneau, Louis

- 1950 *Les progrès de l'enseignement bilingue en Ontario de 1910 à 1950.* Ottawa : L'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario.

Charron, Alphonse-T.

- 1914 *La langue française et les petits Canadiens français de l'Ontario.* Québec : Imprimerie l'Action sociale. (Publication de l'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario)

Cholette-Cousineau, Nicole

- 1982 *L'alphabétisation en Ontario français*. Ottawa. (Travail présenté à l'Université d'Ottawa)

Choquette, Robert

- 1975 Qui est le Franco-Ontarien? *Ovul*, 3(1), 58-59.
- 1980a *Langue et religion. Histoire des conflits anglo-français en Ontario*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- 1980b *L'Ontario français, historique*. Montréal : Éditions Études vivantes. (Collection l'Ontario français)
- 1984 *L'Église catholique dans l'Ontario français du dix-neuvième siècle*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa. (Cahiers d'histoire No 13)
- 1987 *La foi gardienne de la langue en Ontario, 1900-1950*. Montréal : Bellarmin.

Churchill, Stacy

- 1986 *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in OECD Countries*. San Diego, CA : College-Hill Press Inc.

Churchill, Stacy, Normand Frenette et Saeed Quazi

- 1985 *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*. 2 vol. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

CIEA (Conseil international d'éducation des adultes)

- 1977 *Le monde de l'alphabétisation. Politiques, recherches, actions*. Ottawa : Centre de recherches pour le développement international.

Cipolla, Carlo M.

- 1969 *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth : Penguin.

Clavel, Bernard, Maurice Grenier, Michel L'Ecuyer et Gérald Samson

- 1984a *À la recherche d'une identité franco-ontarienne. La culture*. Toronto et Montréal : Éditions Champlain et Guérin. (Fascicule 1)
- 1984b *À la recherche d'une identité franco-ontarienne. La question scolaire*. Toronto et Montréal : Éditions Champlain et Guérin. (Fascicule 2)
- 1984c *À la recherche d'une identité franco-ontarienne. Le jeu des nombres*. Toronto et Montréal : Éditions Champlain et Guérin. (Fascicule 2)

Cloutier, Jean-Pierre

- 1990 *Le secteur des industries culturelles de langue française en Ontario. Rapport*. Toronto : L'imprimeur de la Reine pour l'Ontario. (Ministère de la Culture et des Communications)

CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada))

- 1983 *L'état de l'enseignement dans la langue de la minorité dans les provinces et les territoires du Canada*. Toronto : CMEC.



- 1988 *L'analphabétisme chez les adultes au Canada : définition et traitement de la question. Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).* Toronto : CMEC.
- CMEC et Secrétariat d'État du Canada
- 1990 *Alphabétisation des adultes au Canada, 1990. Rapport à la 42e session, Conférence internationale de l'Éducation, Genève, 3 au 8 septembre 1990.* Toronto : CMEC.
- Collège Northern College
- 1983 *Manuel du tuteur. Programme d'alphabétisation en langue française.* Timmins.
- Comeau, Paul-André
- 1990 La diaspora francophone. Une lourde responsabilité que le Québec ne peut éluder. *Le Devoir*. 30 juin.
- Comeau, Yvan
- 1989a *Sensibilisation du milieu et recrutement des participants.* Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 2)
- 1989b *La mise sur pied et l'organisation d'un projet d'alphabétisation communautaire.* Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 3)
- Commissaire aux langues officielles
- 1979 *Rapport annuel 1979 du Commissaire aux langues officielles.* Ottawa : Ministre des Approvisionnement et Services.
- 1987 *Rapport annuel 1987.* Ottawa : Ministre des Approvisionnement et Services.
- 1988 *Rapport annuel 1988.* Ottawa : Ministre des Approvisionnement et Services.
- 1989 *Rapport annuel 1989.* Ottawa : Ministre des Approvisionnement et Services.
- Commissariat aux langues officielles
- 1990 *Nos deux langues officielles au fil des ans.* Ottawa : Ministre des Approvisionnement et Services.
- Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le multiculturalisme
- 1965 *Rapport préliminaire.* Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- 1967 *Livre I. Langues officielles.* Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- 1968 *Livre II. L'éducation.* Ottawa : Imprimeur de la Reine.

- 1969 *Livre III. Le monde du travail*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- Conseil canadien de développement social
- 1988 *Droits linguistiques. Rapport annuel, 1987-1988*. Ottawa. (Programme de contestation judiciaire)
- Cook, Ramsey
- 1990 Triomphe et revers du matérialisme. In Brown, C., *Histoire générale du Canada* (pp. 449-566). Montréal : Éditions du Boréal.
- Corbeil, Yvan et Camille Delude
- 1982 *Étude des communautés francophones hors Québec, des communautés anglophones au Québec et des anglophones hors Québec. Vol. I. Introduction générale à l'étude. Introduction aux volumes I et II : francophones hors Québec. Rapport final*. Montréal : Crop Inc.
- La Corvée
- 1980 *La parole et la loi*. Sudbury : Prise de parole.
- Costisella, Joseph
- 1962 *Le scandale des écoles séparées en Ontario*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Courteau, Guy
- 1971 *Le docteur J.-Raoul Hurtubise, M.D., M.P. (1882-1955). 40 ans de vie française à Sudbury*. Montréal et Sudbury : Bellarmin et Société historique du Nouvel-Ontario.
- CRCCF (Centre de recherche en civilisation canadienne-française)
- 1976 *Inventaire des documents de l'Association canadienne-française de l'Ontario*. Ottawa. (Document de travail du CRCCF, no 4)
- Creative Research Group
- 1987 *Literacy in Canada. A Research Report. 1987. Prepared for : Southam Group*. Ottawa.
- Crête, Suzanne et Sylvie Roy
- 1990 *Lecture simple et facile, 3. Guide d'exploitation pédagogique*. Montréal : La Littérature à l'oreille inc.
- Cummins, Jim
- 1981 *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto : OISE Press. (Language and Literacy Series)
- 1986 «Empowering Minority Students : A Framework for Intervention». *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Curling, Alvin

- 1988 *Allocution de l'honorable A. Curling, Ministre de la Formation professionnelle. Étude du budget des dépenses 1988-1989. Ministère de la Formation professionnelle.* Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Décembre)

Dallaire, Hélène, Jean Compain et Rita Quéry

- 1987 *La boîte à outils.* 2 vol. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Dallaire, Louise M. et Réjean Lachapelle

- 1990a *Profils démolinguistiques des communautés minoritaires de langue officielle. Profils démolinguistiques, une synthèse nationale.* Ottawa : Secrétariat d'État du Canada.

- 1990b *Profils démolinguistiques des communautés minoritaires de langue officielle. Profil démolinguistique, Ontario.* Ottawa : Secrétariat d'État du Canada.

Dallaire, Michel

- 1989 *Cinéma muet.* Sudbury : Prise de parole. (Poésie)

D'Allemagne, André

- 1966 *Le colonialisme au Québec.* Montréal : Les Éditions R-B.

Dalpé, Jean Marc

- 1981 *Gens d'ici.* Sudbury : Prise de parole. (Poésie)

- 1984 *Et d'ailleurs.* Sudbury : Prise de parole.

- 1987 *Le chien.* Sudbury : Prise de parole. (Théâtre)

Daoust *et al.*

- 1978 *Éducation et travail. Un projet d'éducation pour le Québec d'aujourd'hui.* Montréal : Hurtubise HMH ltée.

Daviau, Lise

- 1985 *Une approche globale à l'alphabétisation. Réflexion critique.* Ottawa : La Magie des lettres.

De Bonville, Jean

- 1975 *Jean-Baptiste Gagnepetit. Les travailleurs montréalais à la fin du XIXe siècle.* Montréal : Éditions de l'Aurore.

Déry, Lucie

- 1989 *L'évaluation.* Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 6)

- Déry, Lucie et Stanley Jones  
 1986 *Tests ontariens d'alphabétisation fonctionnelle des adultes*. Ottawa : Université Carleton. Centre d'études en alphabétisation des adultes.
- Desbiens, Patrice  
 1981 *L'homme invisible / The Invisible Man*. Sudbury et Moonbeam : Prise de parole et Penumbra Press.
- Deschamps, Nicole, Raymonde Héroux et Normand Villeneuve  
 1980 *Le mythe de Maria Chapdelaine*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Desjarlais, Lionel  
 1983 *L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens*. Toronto : Ministre de l'Éducation.  
 1990 La recherche franco-ontarienne : bilan et perspectives. In Laveault, D., J.M. Joly, et L. Desjarlais, *Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. 5 et 6 mai 1989* (pp. 175-182). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Desjarlais, Lionel et Pierre Michaud  
 1983 *Priorités et besoins en éducation. Document de consultation de l'Association canadienne-française de l'Ontario*. Ottawa : juillet.
- Desrochers, Clémence  
 1973 *La vie d'usine*. Montréal : Polydor.
- DesRuisseaux, Pierre  
 1973 *Croyances et pratiques populaires au Canada français*. Montréal : Éditions du Jour.  
 1974 *Le livre des proverbes québécois*. Montréal : Les Éditions de l'Aurore.
- Le Devoir  
 1927 *Les garanties du français et le Règlement XVII*. Montréal : Imprimerie du Devoir.
- Dickson, Robert  
 1984 Une décennie d'essor culturel en Nouvel-Ontario. In Andrès, B., V. Gadbois et C. Le Goff, *Héritage francophone en Amérique du Nord. Actes du colloque de Vancouver en juin 1983*. Montréal : Québec français.
- Doiron, Roger  
 1989 *Le droit à l'alphabétisation, mythe ou réalité?*. Document soumis au 42e Congrès de l'Acelf. Québec. (Août)
- Dorais, Fernand  
 1978 Mais qui a tué André? — l'acculturation et les Franco-Ontariens—. *Revue du Nouvel-Ontario*, 1, 34-57.

- 1984 *Entre Montréal et Sudbury. Pré-textes pour une francophonie ontarienne.* Sudbury : Prise de parole.
- 1990 *Témoins d'errances en Ontario français. Réflexions venues de l'amer.* Hearst : Le Nordir.
- Draper, James A.
- 1989 A Selected Chronology of Literacy Events. In Taylor, M.C. et J.A. Draper (Éd.), *Adult Literacy Perspectives* (pp. 15-23). Toronto : Culture Concepts Inc.
- Dufresne, Charles, Jacques Grimard, André Lapierre et al.
- 1988 *Dictionnaire de l'Amérique française. Francophonie nord-américaine hors Québec.* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dupont, Jean-Claude
- 1980 *Contes de bûcherons.* Montréal : Les Quinze. (Mémoires d'homme)
- Durham, George Lambton, Lord
- 1905 *The Report of the Earl of Durham, Her Majesty's High Commissioner and Governor-General of British North America.* London : Methuen & Co.
- 1963 *Lord Durham's Report. An Abridgement of the Report on The Affairs of British North America.* Edited and with an Introduction by Gerald M. Craig. Toronto/Montreal : McLelland and Stewart Limited. (The Carleton Library No. 1)
- Eggers, Anne
- 1990 *Le Noël de Paul et Lisette.* Welland : ABC communautaire péninsule du Niagara.
- Emploi et Immigration Canada
- 1985 *La planification de l'emploi... pour réaliser votre potentiel.* Ottawa : juin.
- Espérandieu, Véronique, Antoine Lion et Jean-Pierre Bénichou
- 1984 *Des illettrés en France. Rapport au premier ministre.* Paris : La documentation française.
- Les États généraux du Canada français
- 1966 *Assises préliminaires tenues à l'Université de Montréal du 25 au 27 novembre 1966.* Montréal : Éditions de l'Action nationale.
- 1967a *Assises nationales tenues à la Place des Arts de Montréal du 23 au 26 novembre 1967.* Montréal : Éditions de l'Action nationale.
- 1967b *Exposés de base et documents de travail.* Montréal : Éditions de l'Action nationale.
- Éthier-Blais, Jean
- 1989 *Fragments d'une enfance.* Montréal : Leméac.

Environnics Research Group

1987 *Focus Ontario Omnibus Service. June 8 to June 21 1987.* Toronto.

Fanon, Frantz

1952 *Peau noire, masques blancs.* Paris : Éditions du Seuil.

Falardeau, Jean-Charles et Philippe Garigue

1968 *Léon Gérin et l'Habitant de Saint-Justin.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Falq, Jacqueline et Mohamadou Kane

1974 *Littérature africaine.* S.l. : Les Nouvelles Éditions africaines et Nathan Afrique.

Faure, Edgar *et al.*

1972 *Apprendre à être.* Paris : Unesco-Fayard.

Fecteau, Gaétane

1990 *Un rayon de soleil.* Sudbury : Centre FORA.

Ferron, Jacques

1985 *Les lettres aux journaux de Jacques Ferron.* Montréal : VLB éditeur.

Ferron, Madeleine et Robert Cliche

1972 *Quand le peuple fait la loi. La loi populaire à Saint-Joseph de Beauce.* Montréal : Hurtubise/HMH.

FFHQ (Fédération des Francophones hors Québec)

1977a *Les héritiers de Lord Durham. Vol. 1.* Ottawa.

1977b *Les héritiers de Lord Durham. Le plan d'action. Association canadienne-française de l'Ontario.* Ottawa.

1978 *Deux poids, deux mesures. Les francophones hors Québec et les anglophones au Québec : un dossier comparatif.* Ottawa.

1981a *À la recherche du milliard. Analyse critique des programmes fédéraux de langues officielles dans l'enseignement.* Ottawa.

1981b *Un espace économique à réinventer. Rapport du comité économique de la Fédération des Francophones hors Québec.* Ottawa.

1982a *Colloque national en économie. Rapport et documents. Ottawa, 7, 8, 9 mai 1982.* Ottawa.

1982b *Pour nous inscrire dans l'avenir. Rapport du comité de la politique de développement global de la Fédération des Francophones hors Québec.* Ottawa.

- 1983 *Analphabétisme chez les francophones hors Québec*. Rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation tenu à Val-Morin, les 28, 29 et 30 mars 1983. Ottawa.
- 1938 *Histoire des patriotes. Vol. I*. Montréal : Éditions de l'A.C.-F.
- 1975 *La naissance d'une nation. Tableau de la Nouvelle-France en 1755*. Montréal : Éditions de l'Aurore.
- Fortin, Pierre
- 1991 La lutte contre la pauvreté dépend de la volonté de créer de l'emploi. *Revue RND*, 2, 16-27.
- Fortin-Gauthier, Carole, Suzanne Racette et Lucille Vachon
- 1988 *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes pour la communauté de Wawa*. Wawa : Porte-ouverte.
- Foucambert, Jean
- 1988 *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture au CM2*. Paris : Éditions M.D.I.
- 1988 *Question de lecture*. Paris : Éditions Retz/AFL.
- Fournier, André O.
- 1989 40% des Franco-Ontariens seraient analphabètes. *L'Express*. 12 septembre.
- Francœur, André et Robert Savoie
- 1988 *L'Ontario de 1867 à nos jours*. Montréal : Guérin. (L'histoire à travers les documents)
- Frenette, Normand
- 1990 *La 13e année C.P.O. — barrière ou tremplin?* Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- Fuller, Raymond G.
- 1923 *Child Labor and the Constitution*. New York : Thomas Y. Crowell Company.
- Furet, François et Jacques Ozouf
- 1977 *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. 2 vol. Paris : Éditions de Minuit.
- Gaber-Katz et Gladys M. Watson
- 1991 *The Land That We Dream Of : A Participatory Study of Community-based Literacy*. Toronto : OISE Press. (Research in Education Series/19)
- Gaffield, Chad
- 1987 *Language, Schooling and Cultural Conflict. The Origin of French-Language Controversy in Ontario*. Kingston and Montreal : McGill-Queen's University Press.

Gagnon, Lysianne

1988 Le peuple sans nom. *La Presse*. 25 juin.

Gauthier, Marius

1988 *Étude du milieu de Ramore à Cochrane*. Iroquois Falls : ACFO/Iroquois Falls.

Gay, Paul

1991 *Séraphin Marion. La vie et l'œuvre*. Ottawa : Éditions du Vermillon.

Gayfer, Margaret

1987 *Alphabétisation dans les pays industrialisés. «Point de mire sur la pratique»*. Séminaire international à Toronto, 13-15 octobre 1987. Toronto : Conseil international d'éducation des adultes.

Gérin, Léon

1898 L'Habitant de Saint-Justin. Contribution à la Géographie sociale. In *Mémoires de la société royale du Canada* (pp. 139-216) 2e série, vol. IV. Ottawa, Toronto et Londres : J. Hope et fils, The Copp-Clark Co et Bernard Quaritch.

1946 *Aux sources de notre histoire. Les conditions économiques et sociales de la colonisation en Nouvelle-France*. Montréal : Fides.

1948 *Le type économique et social des Canadiens. Milieux agricoles et tradition française*. Montréal : Fides. (Bibliothèque économique et sociale)

Giere, Ursula

1987 *Functional Illiteracy in Industrialized Countries : an Analytical Bibliography*. Hamburg : Unesco Institute for Education.

Gilbert, Anne

1990 *L'université française en Ontario : des ressources à exploiter*. Vanier : ACFO.

Gillette, Arthur et John Ryan

1983 Onze interrogations sur l'alphabétisation pour les années 1990. *Les carnets de l'enfance*, 63-64, 23-50. (Publié par l'Unicef)

Gingras, Marcel

1968 Éditorial. *Le Droit*. 23 mars.

Giroux, Henry A.

1987 *Literacy, Voice, and the Pedagogy of Political Empowerment*. Miami University (Ohio).

Giroux, Henry A., Roger I. Simon *et al.*

1989 *Popular Culture, Schooling an Every Day Life*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education Press. (Critical Studies in Education)



Gladu, Nicole et Francine Pelletier

- 1989 *Documentation, bibliographie*. Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 8)

Godbout, Arthur

- 1972 *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- 1976 *Historique de l'enseignement français dans l'Ontario, 1676-1976*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Godbout, Jacques

- 1988 Qu'est-ce qu'un Québécois? Notre nom n'est pas mosaïque, notre langue n'est pas le bilinguisme. *L'Actualité*. Octobre.

Godbout, Laurent

- 1989 L'apprenant et sa langue. In Morcos, G., *Bilinguisme et enseignement du français* (pp. 79-121). Montréal : Éditions du Méridien.

Goody, Jack

- 1979 *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

Graff, Harvey J.

- 1979a Interpreting Historical Literacy : The Pattern of Literacy in Quebec. *Histoire sociale, XI I (No 22)*, 444-455.
- 1979b *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. New York : Academic Press.
- 1987 *The Legacies of Literacy. Continuities and contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington and Indianapolis : Indiana Press University.

Gratton, Denis

- 1990 L'alphabétisation, pour 1990 et après... *Relais, 3 (1)*, 1-2. (Publié par la Chaîne française TVOntario)

Gray, William S.

- 1956 *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Paris : Unesco. (Monographies sur l'éducation de base — X)

Greer, Allan

- 1978 The Pattern of Literacy in Quebec. *Histoire sociale, XI (22)*, 293-335.

Grimard, Jacques et Gaetan Vallières

- 1979 *Explorations et enracinements français en Ontario, 1610-1978*. Toronto : Ministère de l'Éducation.

Grisé, Yolande

- 1980 *À la découverte de l'identité franco-ontarienne par la création pédagogique*. Communication à la rencontre *Perspectives '80*. Ottawa. 6 novembre.

- 1982 *Pour se faire un nom.* Montréal : Fides.
- Grondines, André  
1989 *Le coût de l'analphabétisme pour les entreprises au Canada.* Montréal : Caron, Bélanger, Woods Gordon.
- Groulx, Lionel  
1933 *L'enseignement français au Canada. Vol. II. Les écoles des minorités.* Montréal : Granger Frères.
- Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail  
1981 *L'évolution du marché du travail dans les années 1980.* Ottawa : Emploi et Immigration Canada.
- Guindon, René  
1987 *Recherche sur la participation des francophones à la stratégie de Planification de l'emploi du ministère Emploi et Immigration du Canada en Ontario.* Ottawa : ACFO.
- Guindon, Roger  
1989 *Coexistence difficile. La dualité linguistique à l'Université d'Ottawa. Vol. 1 : 1848-1898.* Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Haentjens, Brigitte et Jean Marc Dalpé  
1982 *Hawkesbury Blues.* Sudbury : Prise de parole.
- Hamadache, Ali et Daniel Martin  
1988 *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, stratégies et illustrations.* Paris/Ottawa : CODE /OCED.
- Hamilton, Mary  
1988 *Developments in Adult Literacy in Canada and Britain.* Lancaster : University of Lancaster. (Institute for Research and Development in Post-Compulsary Education)
- Hamminck, Kees  
1990 *Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands.* Hamburg : Unesco Institute for Education.
- Harvey, Pierre  
1971 *Pourquoi le Québec et les Canadiens français occupent-ils une place inférieure sur le plan économique? In Durocher, R. et P.-A. Linteau, Le «retard» du Québec et l'infériorité économique des Canadiens français* (pp. 113-127). Montréal : Éditions Boréal Express.
- Hautecœur, Jean-Paul  
1979 *Analphabétisme et alphabétisation au Québec.* Québec : Ministère de l'Éducation.

- Havelock, Eric A.  
1981 *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*. Paris : François Maspero.
- Hémon, Louis  
1916 *Maria Chapdelaine. Récit du Canada français*. Montréal : J.-A. Lefebvre. («Précédé de deux préfaces : par M. Émile Boutroux, de l'Académie française, et par M. Louvigny de Montigny, de la Société royale du Canada»)
- Henrie, Maurice  
1988 *La chambre à mourir*. Québec : L'Instant même.
- Héroux, Omer  
1952 En quelle circonstance Bourassa a parlé. *Hommage à Henri Bourassa* (pp. 97-103). Montréal : Le Devoir. (Reproduit du numéro-souvenir — «Le Devoir», 25 octobre 1952)
- Hirsh, Eric Donald  
1987 *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Hirsh, Eric Donald, Joseph F. Keft et James Trefil  
1988 *The Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Holmes, Gérard et Josée Lamarche  
1988 *Résultats du sondage des besoins éducationnels des francophones dans la péninsule du Niagara*. (Welland) : Conseil scolaire de Niagara Sud et ACFO régionale du Niagara.
- Hunter, Carman St. John et David Harman  
1979 *Adult Illiteracy in the United States. A Report to the Ford Foundation*. New York : McGraw-Hill.
- Hurtubise, J.-Raoul  
1954 *Les écoles bilingues de Sudbury*. Sudbury : La Société historique du Nouvel-Ontario. (Documents historiques, 28)
- ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes)  
1990 *Rendez-vous francophone. Actes du séminaire «En toutes lettres et en français»*. Montréal.
- ICEA — CAAE  
1982 *Du point de vue des adultes*. Montréal et Toronto : Institut canadien d'éducation des adultes et Canadian Association for Adult Education.
- Jaiko, Denise  
1976 Lettre au Comité consultatif de langue française. In Sylvestre, P.-F. (1980), *Penetang : l'école de la résistance* (pp. 23-26). Sudbury : Prise de parole.

Jakes, Harold E. et Hanne B. Mawhinney

1990 *A Historical Overview of Franco-Ontarian Educational Governance.*  
Ottawa : Université d'Ottawa. (Vision d'avenir)

Jauvin, Josée

1986 *Alpha-Partage '86. Compte rendu. Toronto, le 20 et 21 mars 1986.* S.l.n.éd.

Joly, Jean-Marie

1990 Mesures comparatives de la compétence en français des jeunes Franco-Ontariens. In Laveault, D., J.M. Joly et L. Desjarlais, *Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. 5 et 6 mai 1989* (pp. 103-113).  
Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Juteau-Lee, Danielle

1980 Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens-français, Franco-Ontariens, Ontariois : qui sommes-nous? *Pluriel-Débat*, 24, 21-42.

1982 The Franco-Ontarian Collectivity : Material and Symbolic Dimensions of its Minority Status. In Breton, R. et P. Savard, *The Quebec and Acadian Diaspora in North America.* Toronto : Multicultural History Society of Ontario.

1983 La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal. *Sociologie et sociétés*, XV(2), 39-54.

Karp, Ellen

1988 *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.* Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. (Ministère de l'Éducation)

Kirsh, Irwin S. et Ann Jungebult

1986 *Literacy : Profiles of America's Young Adults.* Princeton, N.J. : National Assesment of Educational Progress.

Kloss, Heinz

1970 *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux États-Unis.* Québec : Presses de l'Université Laval. (Centre international de recherche sur le bilinguisme)

Knopff, Rainer

1986 On Proving Discrimination : Statistical Methods and Unfolding Policy Logics. *Canadian Public Policy*, XII, 573-583.

Kozol, Jonathan

1967 *Death at an Early Age.* Boston : Houghton Mifflin Company.

1985 *Illiterate America.* NewYork : Anchor Press/Doubleday.

Labov, William

1976 *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

Lacasse, Gustave

1938 La langue et l'esprit français dans l'Ontario. *Deuxième Congrès de la langue française au Canada. Québec, 27 juin — 1er juillet 1937. Compte rendu* (pp. 436-443). Québec : Imprimerie de l'Action catholique.

Lacelle, Gaétan B.

1982a *Alphabétisation. Cahier de l'apprenant*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

1982b *Alphabétisation. Guide pédagogique*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Laflamme, Simon et Donald Dennie

1990 *L'ambition démesurée. Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du Nord-Est de l'Ontario*. Sudbury : Institut franco-ontarien / Prise de parole. (Collection universitaire : Série Études)

Lajeunesse, Marcel

1971 L'évêque Bourget et l'Instruction publique au Canada. In Lajeunesse, M., *L'éducation au Québec (19e - 20e siècles)* (pp. 41-58). Montréal : Éditions du Boréal Express.

Laliberté, G.-Raymond

1983 *Une société secrète : l'Ordre de Jacques Cartier*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Lamarre, Marie

1988 *Le perfectionnement et le recyclage de la main-d'œuvre dans quelques pays industrialisés*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Lambert, Wallace E., R.C. Gardner, R. Oton et R. Tunstall

1968 A Study of the Roles and Attitudes and Motivation in Second Language Learning. In Fishman, J. A., *Readings in the Sociology of Language* (pp. 473-491). The Hague — Paris : Mouton.

Laperrière, Micheline

1982 Organiser l'alphabétisation et le travail de concertation. In Laperrière, M., O. Paradis, C. Vanasse et S. Wagner, *Alphabétiser. Pratique locale et vécu quotidien*. Montréal : Le Carrefour d'éducation populaire.

Laperrière, Micheline et Serge Wagner

1980 *L'alphabétisation à repenser. L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles*. Montréal : Le Carrefour d'éducation populaire.

Lapierre, André

- 1982 *L'Ontario français du Sud-Ouest : témoignages oraux*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa. (Cahiers du Centre de recherche en civilisation canadienne-française, 20)

Lapierre, Luce

- 1987 *L'alphabétisme : une réalité franco-ontarienne, une réaction de la communauté*. Toronto : TVOntario.

Lapointe, Henriette

- 1988 Pourquoi s'alphabétiser en français en Ontario? In Wagner, S., *Alpha-Partage '88. L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens. Compte rendu du colloque* (pp. 129-133). Vanier : Association canadienne-française de l'Ontario.

- 1989a *L'approche par thèmes : conception et production de matériel didactique*. Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 5)

- 1989b *L'atelier d'écriture*. Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 7)

Lapointe, Jean

- 1986 Vies culturelles et institutions autonomes. *Revue du Nouvel-Ontario*, 8, 97-102.

Laponce, Jean A.

- 1984 *Langue et territoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Latour, Jean-François

- 1990 *J'ai oublié mes lunettes*. Sudbury : Centre FORA.

Laughren, Edmond

- 1982a Analphabétisme : mémoire à Mme Stephenson. Sympathie, mais aucune décision. *Le Droit*. 20 août.

- 1982b Le pouvoir préoccupe trop l'ACFO. *Le Droit*. 1er septembre.

Laurin, Camille

- 1981 Charte du français au Québec et Francophones hors Québec. In Dennie, D., G. Bélanger, B. Cazabon, F. Dorais et G. Gervais, *L'avenir de la francophonie ontarienne* (pp. 2-15). Sudbury : Institut franco-ontarien. (Actes du colloque tenu les 2 et 3 mars 1978)

Laveault, Dany, Jean-Marie Joly et Lionel Desjarlais (éditeurs)

- 1990 *Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. 5 et 6 mai 1989*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Le Breton, Anne

- 1989 *L'adolescence illettrée*. Paris : Éditions universitaires.

## Lefebvre, Françoise

- 1989 *Les approches et méthodes en alphabétisation*. Toronto : Ministère de la Formation professionnelle. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 4)

## Legault, Benoit

- 1990 Conseil provincial de l'ACFO. Priorité aux services sociaux — Pouliot. *Le Droit*. 20 novembre.

## Legault, Éline

- 1989 *Tendances de la société en Ontario francophone*. Toronto : Office de la télécommunication éducative de l'Ontario.

## Lemieux, Germain

- 1964 *Chanteurs franco-ontariens et leurs chansons*. Sudbury : La Société historique du Nouvel-Ontario. (Documents historiques, 44-45)
- 1968 *De Sumer au Canada français. Sur les ailes de la tradition*. Sudbury : La Société historique du Nouvel-Ontario. (Documents historiques, 51-52)
- 1972 *Les Jongleurs du billochot. Conteurs et contes franco-ontariens*. Montréal et Paris : Éditions Bellarmin et Maisonneuve & Larose.
- 1973 *Les vieux m'ont conté*. Montréal et Paris : Éditions Bellarmin et Maisonneuve & Larose. 26 vol. (Centre franco-ontarien de folklore)
- 1981 *Le four de glaise*. Sudbury et Laval : Prise de parole et les Éditions FM.

## Levesque, Florian

- 1989 Le sombre tableau de l'analphabétisme. *Le Droit*. 29 août.

## Lewis, Oscar

- 1969 *La Vida. Une famille portoricaine dans une culture de pauvreté : San Juan et New York*. Paris : Gallimard.

## La ligue des droits du français

- 1918 *Almanach de la langue française*. Montréal.

## Limage, Leslie

- 1986 Adult Literacy Policy in Industrialized Countries. *Comparative Education Review*, 30 — No 1, 50-72.
- 1989 *Adult Literacy and Basic Education in Europe and North America : From Recognition to Provision*. Paper presented at the VIIth World Congress of Comparative Education. Montréal, Canada. (Juin)
- 1990 *L'analphabétisme dans les pays industrialisés : quelques réponses possibles à dix questions*. Paris : Unesco.

Linteau, Paul-André, René Durocher et Jean-Claude Robert

1979 *Histoire du Québec contemporain. De la Confédération à la crise (1867-1929)*. Montréal : Boréal Express.

1989 *Histoire du Québec contemporain. De la Confédération à la crise (1867-1929)*. (Nouvelle édition) Montréal : Boréal Express.

Longpré, Alfred

1930 *L'éveil de la race. Un épisode de la résistance franco-ontarienne (Pembroke, 1923-1927)*. Ottawa : Les Éditions du Droit.

Lupul, Manoly R.

1970 Educational Crisis in the New Dominion. In Wilson, J. D., R.M. Stamp et L. P. Audet, *Canadian Education : a History* (pp. 266-287). Scarborough : Prentice-Hall of Canada.

MAC (Ministère des Affaires civiques)

1988 *Données sur l'immigration. Volume VIII. Immigrants admis en Ontario du 1er janvier au 31 décembre 1987. Sommaire et tableaux*. Toronto : Ministère des Affaires civiques / Base de données ethnoculturelles. (Documents de données sur la population. Séries I)

1989 *Cartes statistiques et démographiques pour certains groupes de langues maternelles*. Toronto : Ministère des Affaires civiques / Base de données ethnoculturelles. (Données sur la population. Séries II. No 21 — Ontario, 1986)

MACC (Ministère des Affaires civiques et culturelles)

1986 *Plan gouvernemental pour l'alphabétisation de base des adultes*. Toronto.

Marchand, Jean-Paul

1989 *Maudits anglais! Lettre ouverte aux Québécois d'un Franco-Ontarien indigné*. Montréal : Stanké.

Marchildon, Daniel

1988 *Alpha-Huronie. Des lettres à bâtir. L'étude des besoins en alphabétisation communautaire de langue française dans le comté de Simcoe*. Penetanguishene : Alpha-Huronie.

1990 *Le temps de lire. Cahier de lecture. 10 nouvelles historiques de la Huronie*. Penetanguishene : Centre d'alphabétisation-Huronie.

Marion, Marie-Albert, R.P.

1920 *Le problème scolaire*. Ottawa : Imprimerie de l'Ottawa Printing Co.

Marion, Séraphin

1967 *La domination canadienne-française, obsession du Canada*. S.l.n.éd. (Conférence donnée à North Bay, en octobre 1967, au Congrès de l'Association culturelle de l'Ontario — en réalité l'Ordre de Jacques-Cartier.)



McArthur, Élizabeth

1990 *Le visiteur surpris*. Welland : ABC communautaire péninsule du Niagara.

MCL (The Movement for Canadian Literacy)

1987a *Literacy in Canada. The Cedar Glen Statement. Jan. 23, 1987*. Toronto. (Drafted by a Coalition of Canadian Organizations Concerned About Literacy in Canada)1987b *Literacy in Canada : The Next Decade. A National Literacy Seminar. Toronto, October 16, 1987. Report. L'alphabétisation au Canada : la prochaine décennie. Un séminaire national. Rapport*. Toronto.

McLeod Arnopoulos, Sheila

1982 *Hors du Québec, point de salut?* Montréal : Libre Expression.

Memmi, Albert

1966 *Portrait du colonisé*. Paris : Payot.1968 *L'homme dominé*. Paris : Gallimard.1972 *Portrait du colonisé. (suivi de) Les Canadiens français sont-ils des colonisés?* (éd. rev.). Montréal : L'Étincelle.

MEO (Ministère de l'Éducation de l'Ontario)

1987a *L'éducation permanente. Guide pédagogique*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.1987b *Programme-cadre de français. Cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaires de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.1989 *Français. Programme d'études. Cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaires de l'Ontario*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.1990 *L'année internationale de l'alphabétisation : les programmes d'alphabétisation et autres activités du gouvernement de l'Ontario*. Toronto : Direction de l'alphabétisation.

MEO ET MCU

1981 *L'Éducation permanente : le troisième système*. Toronto : Ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités.1982 *L'éducation permanente dans les écoles, les collèges et les universités de l'Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités.

Mercier, Honoré

1920 Discours. In *Le problème de la colonisation au Canada français. Rapport officiel du Congrès de Colonisation tenu par l'ACJC à Chicoutimi, du 29 juin au 2 juillet 1919* (pp. 38-46). Montréal : Bureaux de l'ACJC.

MFP (Ministère de la Formation professionnelle)

- 1986 *Un nouveau champ d'action. En misant sur les Ontariens, la Stratégie de formation professionnelle de l'Ontario contribuera à renforcer notre compétitivité sur la scène internationale.* Toronto.
- 1988a *L'alphabétisation. Base de la croissance.* Toronto.
- 1988b *Annuaire des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes.* Toronto.

Ministère des Affaires municipales

- 1989 *Profil de la communauté francophone de l'Ontario.* Toronto.

Le Monde des mots

- 1982 *Dossier.* Toronto : Ministère des Collèges et Universités. Affaires francophones.

Montpetit, Édouard

- 1914 *Les survivances françaises au Canada.* Paris : Typographie Plon-Nourrit.

Morcos, Gamila

- 1989 *Bilinguisme et enseignement du français.* Montréal : Éditions du Méridien.

Moreau, Pierre et Louiselle Marcoux

- 1988 *Étude du milieu. Projet Alpha.* Cornwall. Cornwall : J'aime apprendre.

Morrissonneau, Christian

- 1978 *La Terre promise : le mythe du Nord québécois.* Montréal : Hurtubise HMH.

Mougeon, Raymond

- 1984 Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens. *Langue et société*, 13, 17-20.

Mougeon, Raymond et Édouard Beniak

- 1989 *Le français canadien parlé hors du Québec. Aperçu sociolinguistique.* Québec : Les Presses de l'Université Laval. (Langue française au Québec [sic], vol.10)

Mougeon, Raymond, Édouard Beniak et Michael Canale

- 1984 Le problème des Anglo-dominants dans les écoles ontariennes de langue française : acquisition, emploi et enseignement du français. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (2), 337-352.

Mougeon, Raymond, Cora Brent-Palmer, Monique Bélanger et W. Cichocki

- 1980 *Le français parlé en situation minoritaire : Vol. I. Emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires.* Toronto : Ministre de l'Éducation.

- Mougeon, Raymond, Daina Green, Marie-Claude Truong et Gillian Marwick  
1981 *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens*. Toronto : Ministre de l'Éducation.
- Mougeon, Raymond, Monica Heller, Édouard Beniak et Michael Canale  
1984 Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire : le cas des Franco-ontariens. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (2), 337-352.
- Neice, David et Margaret Adsett  
1991 *Direct versus Proxy Measures of Adult Literacy : A Preliminary Re-examination*. Ottawa : Department of the Secretary of State of Canada.
- Neice, David et Christine Lessard  
1990 *Definitions, Estimates and Profiles of Literacy and Illiteracy*. Ottawa : Department of the Secretary of State of Canada.
- Noël, Michel  
1989 Bilinguisme, ethnicité et société. In Morcos, G., *Bilinguisme et enseignement du français* (pp. 37-60). Montréal : Éditions du Méridien.
- Office des affaires francophones  
1988 *Annuaire franco-ontarien, 1988*. Toronto.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique)  
1973 *L'éducation récurrente : une stratégie pour une éducation continue*. Paris. (CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement)  
1976 *Examens des politiques nationales d'éducation. Canada*. Paris.  
1984 *L'enseignement et la formation complémentaires de la population active*. Paris.
- Ogbu, John U.  
1988 Literacy and Schooling in Subordinate Cultures. The Case of Black Americans. In Kington, E.R., B.M. Kroll et M. Rose, *Perspective on Literacy* (pp. 227-242). Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press.
- Ogilvie, Ogilvie & Company  
1988 *Études des programmes d'alphabétisation des collèges d'arts appliqués et de technologie*. Toronto.
- OLC (Ontario Literacy Coalition)  
1990 *Strategies for Change : A Position Paper on Literacy*. Toronto.
- Ouellet, Fernand  
1972 L'enseignement primaire : responsabilité des Églises ou de l'État (1801-1836). In Ouellet, F., *Éléments d'histoire sociale du Bas-Canada* (pp. 259-277). Montréal : Hurtubise HMH. (Les cahiers du Québec)

- 1986 Économie et sociétés minoritaires. Propos incertains sur l'économie et la minorité francophone de l'Ontario : vers un nouveau regard sur le passé et le présent franco-ontariens. *Revue du Nouvel-Ontario*, 8, 103-119.
- Oxenham, John
- 1980 *Literacy. Writing, Reading and Social Organisation*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Paiement, André
- 1975 *Lavalléeville. Comédie musicale franco-ontarienne*. Sudbury : Prise de parole. (Collection théâtre)
- 1978 *La vie et les temps de Médéric Boileau*. Sudbury : Prise de parole. (Collection théâtre)
- Paquet, Pierre
- 1988 *Les politiques de formation de la main-d'œuvre du gouvernement fédéral depuis 1967*. Montréal : (Université de Montréal). (Document miméographié)
- Parent, Jocelyne
- 1987 *Analphabétisme et alphabétisation. Rapport de recherche*. Toronto : La Chaîne française TVOntario.
- Paseyro, Ricardo
- 1989 *Éloge de l'analphabétisme à l'usage des faux lettrés*. Paris : Robert Laffont.
- Perrin, Burt
- 1987 *Literacy in Ontario. An overview*. Toronto : Burt Perrin Associates.
- Plante, Albert
- 1952 *Les écoles séparées d'Ontario*. Montréal : Bellarmin. (Collection «Relations», No 3)
- 1954 *Les écoles bilingues d'Ontario*. Sudbury : La Société historique du Nouvel-Ontario. (Documents historiques, 28)
- Poirier, Patricia
- 1981 L'analphabétisme en Ontario. Des francophones veulent de l'anglais. *Le Droit*. 26 septembre.
- Pratt, Sidney
- 1977 *Literacy, Charitable Enterprise or Political Right?*. Toronto : Literacy Working Group — St. Christopher Settlement House.
- 1981 *Report of the Consultation on Literacy (for Francophones) of Sept. 25 1981*. Toronto : Ministry of Colleges and Universities.
- La Presse
- 1990 Le phénomène Scully, animateur à la double personnalité. *La Presse*. 24 décembre.

## Prise de parole

1973 *Lignes-signes*. Sudbury : Prise de parole.

1982 *Poèmes et chansons du Nouvel-Ontario*. Sudbury.

## Progressive Conservative Party of Canada

1984 *A Task Force on Technological Change and Manpower Retraining. Major Findings and Recommendations*. Ottawa.

## Prout, Marie et Judy Beth Armstrong

1990 *Les bibliothèques et l'alphabétisation*. Toronto : L'Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. (Ministère de la Culture et des Communications)

## Québec. Ministère de l'Éducation

1990 *Le vocabulaire de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.

## Quirouette, Pierre

1986? *Décrocheurs francophones. Une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario. Étape I*. Toronto : Ministère de l'Éducation.

## Quirouette, Pierre, Orane Saint-Denis et Nathalie Huot

1989? *Décrocheurs francophones. Une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario. Étape II*. Toronto : Ministère de l'Éducation.

*La querelle du bilinguisme*. (1940). Montréal : Éditions de l'Action nationale. (Actualités No 2)

## Radwanski, George

1986 *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation.

## Ratté, Lise et Jacques Parent

1988 *Alphana. Rapport d'activités '88*. Windsor : ACFO / Windsor, Essex, Kent.

## Réhaume, Yolande

1990a *Les aventures de la petite Hermine*. Montréal : La Littérature à l'oreille inc. (Lecture simple et facile, 3)

## RGFAPO

(Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario)

1989 *Statuts et règlements*. Toronto.

1991 *Mémoire politique du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario*. Toronto : 15 janvier.

## Richard, André

1987 *Les insolences du bilinguisme*. Hull : Asticou.

Rioux, Marcel et Yves Martin

1971 *La société canadienne-française*. Montréal : Hurtubise HMH.

RNAEF (Réseau national d'action-éducation des femmes)

1989 *L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada. Rapport de la rencontre nationale*. Ottawa.

1990 *L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada. Guide à l'intention des formatrices*. Ottawa. (Comité de rédaction : J. Brown, L. Crytes, R. Lafrenière, G. Laganière, L. Messier, L. Paradis)

Robarts, John

1967 Allocution de l'honorable John P. Robarts, premier ministre d'Ontario. *Le Canada français en marche. Actes du vingtième congrès de l'Acelf* (pp. 262-275). Québec : Éditions de l'Acelf.

Roberts, Wayne et Howard Goldenthal

1990 *Uneasy Assimilation. Now*. April 12-18. (pp. 10-16).

Robinson, Clinton D.W.

1990 *L'alphabétisation dans les langues des minorités : quelles espérances?* Genève : Bureau international d'éducation.

Rochon, Paul-Émile

1938 Réponse (du) président de l'Association canadienne-française d'Éducation d'Ontario au Toste à la province d'Ontario. *Deuxième Congrès de la langue française au Canada. Québec, 27 juin - 1er juillet 1937. Compte rendu* (pp. 354-356). Québec : Imprimerie de l'Action catholique.

Rochon, Suzanne et Carole Perron

1988 *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes pour les communautés de Bourget, Clarence Creek, Rockland, St-Pascal, Wenderover*. Rockland : «La Ste-Famille», Centre d'activités culturelles.

Rochon, Suzanne, Carole Perron et Nicole Larocque

1989 *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes pour les communautés de Casselman, Embrun, Limoges, Russel, St-Albert*. Rockland : Moi j'apprends. Programme d'alphabétisation communautaire.

Rondeau, Lucie et Jean-Pierre Harvey

1988 *Étude du milieu. Kirkland Lake et région*. Kirkland Lake : La Clé à Mots-lettres.

Roy, Gabrielle

1984 *La détresse et l'enchantement*. Montréal : Boréal Express.

Roy-Poirier, Jeannine

1989 The Case of the Franco-Ontarian Illiterate. A Historical Perspective. In Taylor, M.C. et J.A. Draper (Éd.), *Adult Literacy Perspectives* (pp. 84-94). Toronto : Culture Concepts Inc.

- Ryan, William  
1976 *Blaming the Victim*. (éd. rev.) New York : Vintage Book.
- Ryan, William F.  
1970 L'Église et l'éducation au Québec. In Bélanger, P. W. et G. Rocher, *École et société au Québec* (pp. 181-208). Montréal : Éditions HMH.
- Ryerson, Egerton  
1855 *Question des écoles séparées dans le Haut-Canada*. S.l.n.é. (18 Victoriae, Appendice (B.), A. 1855)
- Ryerson, Stanley-Bréhaut  
1972 *Le capitalisme et la Confédération. Aux sources du conflit Canada-Québec (1760-1873)*. Montréal : Éditions Parti Pris.
- Saint-Denis, Roger et al.  
1969 *Rapport du comité franco-ontarien d'enquête culturelle*. Ottawa : S.éd. (Janvier)
- Sant N-A Rivé  
1981 *Alphabétiser en créole. L'expérience d'alphabétisation au Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Savard, Pierre, Rhéal Beauchamp et Paul Thompson  
1977 *Cultiver sa différence. Rapport sur les arts dans la vie franco-ontarienne*. Toronto : Conseil des arts de l'Ontario. (septembre 1977)
- Savard, Rémi  
1979 *Destin d'Amérique. Les autochtones et nous*. Montréal : L'Hexagone.
- Savas, Daniel  
1988 *The Profile of the Franco-Ontarian Community*. 2 vol. Toronto : Office des Affaires francophones.
- Secrétariat d'État du Canada  
1980 *Les rameaux de la famille canadienne. Histoire des peuples du Canada*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services et Cercle du livre de France.
- 1985 *Une personne sur cinq. Enquête sur l'éducation des adultes au Canada*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.
- 1987a *La charte des droits et libertés. Guide à l'intention des Canadiens*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.
- 1987b *Où apprendre l'anglais et le français dans la province de l'Ontario. Répertoire des établissements canadiens qui offrent aux adultes des cours d'anglais langue seconde*. (Édition révisée 1986-1987). Ottawa.

- 1987c *Document de travail sur l'alphabétisation. Ébauche finale.* Ottawa : Secrétariat d'État du Canada.
- 1989 *Rapport annuel 1988-1989. Langues officielles.* Ottawa : Ministre des Approvisionnement et Services.
- Secrétariat national à l'alphabétisation
- 1989 *Partenaires dans le domaine de l'alphabétisation. Programme national d'alphabétisation. Un aperçu des projets.* Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation — Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.
- Siguan, Miguel et William F. Mackey
- 1986 *Éducation et bilinguisme.* Paris et Lausanne : Unesco et Delachaux & Niestlé.
- Smith, Lorna
- 1987 *ESL in Alberta, Canada : A Colonial Heritage in Transition. Viewpoints. A Series of Occasional Papers on Basic Education, 8, 20-23.* (Londres : ALBSU, Adult Literacy and Basic Skills Unit)
- Sorbara, Gregory
- 1986 *Allocution sur le budget des dépenses prononcée par M. G. Sorbara, ministre de la Formation professionnelle.* Toronto : Ministère de la Formation professionnelle.
- Soucie, Rolande
- 1982 *L'enseignement en français en Ontario : revue des problèmes courants.* Ottawa : ACFO, AEFO.
- Southam News
- 1987 *L'analphabétisme au Canada. Rapport d'enquête 1987.* (Ottawa?) : Le groupe Innova Inc.
- The Spencer Francey Group Inc.
- 1987 *Report Regarding the Ontario Government Literacy Campaign.* Toronto.
- St-Amant, Réjeanne
- 1988 *Étude du milieu. Projet Alpha. Comté de Glengarry.* Alexandria : À la page.
- Statistique Canada
- 1986 *Recensement du Canada de 1986.* Ottawa. (Publications diverses)
- 1990 *L'enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement.* Ottawa.
- St-Cyr, Micheline
- 1988 *Étude du milieu et statistiques. Profil (projet 1988-1989).* Toronto : Alpha-Toronto.
- 1988b *L'alphabétisation en Ontario français : une volonté d'être. Liaison, Mars,* 12-13.



Stevenson, Hugh A.

Crisis and Continuum : Public Education in the Sixties. In Wilson, J.D., R.M. Stamp, et L.P. Audet, *Canadian Education : a History*. (pp. 471-506). Scarborough : Prentice-Hall of Canada.

Street, Brian V.

1984 *Literacy in Theory and in Practice*. New York : Cambridge University Press.

Sullivan, Michael

1988 *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Un rapport à l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. (Ministère de l'Éducation)

Sulte, Benjamin

1898 *La langue française en Canada*. Lévis : Pierre-Georges Roy.

1899 *Jos. Montferrand, l'athlète canadien*. Nouvelle édition, ornée de nombreuses gravures. s.éd. (Montréal : Éditions de Montréal. Réédition 1975)

1919 *Mélanges historiques. Études éparses et inédites de Benjamin Sulte. Compilées, annotées et publiées par Gérard Malchelosse. Volume III*. Montréal : G. Ducharme, libraire-éditeur.

Sylvestre, Paul-François

1980 *Penetang : l'école de la résistance*. Sudbury : Prise de parole.

1985 *Le discours franco-ontarien*. Ottawa : Éditions de l'Interligne.

1987 *Le Concours de français*. Sudbury : Prise de parole.

1990a *La fièvre de l'or*. Montréal : La Littérature à l'oreille inc. (Lecture simple et facile, 3)

1990b *Une envolée de jeunesse*. Montréal : La Littérature à l'oreille inc. (Lecture simple et facile, 3)

Taché, Joseph-Charles

1856 *Le Canada et l'exposition universelle de 1855. Imprimé par ordre de l'Assemblée législative*. Toronto : Des presses à vapeur de John Lovell (*sic*).

Thériault, Aurèle

1990 Pour un espace francophone. Obsèques du réflexe minoritaire. *L'Action nationale*, LXXX, 10, 1451-1459.

Thomas, Alan M., Cardyn Gaskin et Maurice C. Taylor

1989 Federal Legislation and Adult Basic Education in Canada. In Taylor, M.C. et J.A. Draper, *Adult Literacy Perspectives* (pp-41-55). Toronto : Culture Concepts Inc.

Thomas, Audrey M.

- 1976 *Activités visant à améliorer l'instruction de base pour les adultes au Canada : un résumé.* Toronto : World Literacy of Canada.
- 1978 *La formation de base des adultes dans les années '70 : Rapport de la Conférence. Ottawa, 27-30 octobre.* Toronto : Movement for Canadian Literacy.
- 1983 *L'analphabétisme chez les adultes au Canada. Réflexion pour une action.* Ottawa : Commission canadienne pour l'Unesco. (Page documentaire 42)
- 1987 *Contribution of Non-Governmental Literacy Groups in Canada. A Paper Developed for Secretary of State.* (Ottawa : Secrétariat national à l'alphabetisation — Secrétariat d'État du Canada.)

Tremblay, Daniel

- 1988 *Les enjeux politiques et socio-politiques des conflits linguistiques : le cas de l'Ontario.* Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme. (Publication G-10)

Tremblay, Louis et Hervé Boudreault

- 1983 *Le Règlement XVII, point culminant d'une époque.* Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Trépanier, Suzanne

- 1989a *Procès-verbal du colloque «Nouvelle orientation» tenu au Centre de conférence de Bolton, les 9, 10 et 11 décembre 1988.* S.l.n.éd.
- 1989b *Procès-verbal du colloque «On organise la fête» tenu à Sudbury, les 12, 13 et 14 mai 1989.* S.l.n.éd.
- 1990 *Procès-verbal de l'Assemblée générale annuelle du Regroupement des groupes francophones d'alphabetisation populaire de l'Ontario, tenue à Windsor, les 8, 9, 10 juin 1990.* S.l.n.éd.

Trudeau, Pierre Elliott

- 1956 *La province de Québec au moment de la grève. La grève de l'amiante* (pp. 1-91). Montréal : Cité libre.

TVOntario

- 1988 *L'alphabetisation en Ontario français. Fiche thématique.* Toronto.

Unesco

- 1957 *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle.* Paris. (Monographies sur l'éducation de base — XI)
- 1958 *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques.* Paris.
- 1978 *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes.* Paris.

- 1978 *Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques relatives à l'éducation*. Paris.
- 1979 *Terminology of Adult Education. Terminología de la educación de adultos. Terminologie de l'éducation des adultes*. Paris : Unesco/Ibedata.
- 1983 *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. Paris.
- 1989 *Séminaire sur l'alphabétisation fonctionnelle en pays industrialisés. Rapport final et recommandations*. Vienne : Commission autrichienne pour l'Unesco et International Institute for Children's Literature and Reading Research.
- Urbain-Marie, Frère  
1942 *Jeanne Lajoie. «L'héroïne de Pembroke»*. Laprairie : Procure des Frères de l'instruction chrétienne.
- Vadeboncœur, Pierre  
1970 *La dernière heure et la première*. Montréal : L'Hexagone.
- Vallières, Pierre  
1969 *Nègres blancs d'Amérique* (éd. rev.). Montréal : Parti pris.
- Vallières, Gaetan et Marcien Villemure  
1981 *Atlas de l'Ontario français*. Montréal : Éditions Études vivantes.
- Vélis, Jean-Pierre  
1988 *La France illettrée*. Paris : Seuil.
- Vienneau, Ginette  
1983 *Une deuxième chance. Rapport préliminaire de la situation en ce qui a trait à l'analphabétisme et à l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick*. Dieppe : Collège communautaire de Dieppe.  
*La Voie minoritaire*. (Publié, depuis l'automne 1989, par le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation de l'Ontario)
- Wagner, Daniel A.  
1987 *Literacy Futures : Five Common Problems from Industrialized and Developing Countries*. In Wagner, D.A., *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 3-16). Oxford : Pergamon Press.  
1990 *Alphabétisation et recherche : passé, présent et avenir*. Genève : Unesco/Bureau international de l'éducation.
- Wagner, Serge  
1983 *Alphabétisation des Franco-Ontariens et les collèges communautaires*. Notes suite aux rencontres du 16 et 17 décembre 1982 et du 13 mai 1983. Montréal : UQAM.

- 1987a *Documents d'appui pour l'alphabétisation chez les Franco-Ontariens.* Toronto : (Ministère des Affaires civiques et culturelles).
- 1987b *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes.* Toronto : Imprimeur de la Reine.
- 1987c *L'alphabétisation communautaire chez les Franco-Ontariens. Éléments pour un plan d'action. Étude produite pour la direction du programme Alphabétisation communautaire en Ontario.* Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles.
- 1987d *Centre de ressources et d'échange d'information. Synthèse d'une rencontre auprès d'intervenants franco-ontariens. 27 août.* Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles.
- 1987e *Alphabétisation dans la communauté franco-ontarienne. Notes de l'atelier. Conférence «Partners for Literacy». 28 août.* Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles.
- 1987f Les Franco-Ontariens et l'alphabétisation. Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles. *Notes, 1 (1), 6-16.*
- 1988a *Enjeux actuels pour l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick.* Dieppe, N.-B. : Collège communautaire de Dieppe.
- 1988b *Alpha-Partage '88. L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens. Compte rendu du colloque.* Vanier : Association canadienne-française de l'Ontario.
- 1989c Naissance de l'alphabétisation populaire en Ontario français. Un aperçu du colloque «Nouvelle Orientation». Décembre 1988. *Notes, Numéro spécial, 1-24.*
- 1989d Un défi pour la francophonie canadienne : 1990 — Année internationale de l'alphabétisation. *Éducation et francophonie, XVII (Numéro spécial), 7-16.*
- 1989e L'alphabétisation et la recherche en français au Canada. *Revue québécoise de psychologie, 10 (3), 7-16.*
- 1990a Plan d'action pour l'alphabétisation en français. Synthèse du 42e Congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française. *Éducation et francophonie, XVIII (1), 125-148.*
- 1990b Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones du Canada. In Hauteœur, J.P., *Alpha 90* (pp. 53-84). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Wagner, Serge et Pierre Grenier
- 1984 *L'alphabétisation institutionnelle au Québec. Un aperçu préliminaire.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Wagner, Serge et Richard Hudon

- 1987a *Journée d'information-formation sur l'alphabétisation communautaire. Est de l'Ontario.* Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles. (12 mai)
- 1987b *Journée d'information-formation sur l'alphabétisation communautaire. Nord-Est et Nord-Ouest de l'Ontario.* Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles. (14 mai)
- 1987c *Journée d'information-formation sur l'alphabétisation communautaire. Centre et Sud-Ouest de l'Ontario.* Toronto : Ministère des Affaires civiques et culturelles. (27 juillet)

Weber, Max

- 1964 *Éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Paris : Plon.

Welch, David

- 1988 *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests towards French Language Schooling, 19th century to 1980s.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Toronto.
- 1990a Le jeune Franco-Ontarien et l'éducation de langue française entre 1927 et 1966. In Laveault, D., J.M. Joly et L. Desjarlais, *Regards sur le jeune Franco-Ontarien. Actes du colloque. 5 et 6 mai 1989* (pp. 23-31). Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- 1990b *La communauté franco-ontarienne : de 1749 à nos jours. Une bibliographie.* Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.

Wilson, J. Donald

- 1970 Education in Upper Canada : Sixty Years of Change. In Wilson, J. D., R.M. Stamp et L. P. Audet, *Canadian Education : a History* (pp. 214-240). Scarborough : Prentice-Hall of Canada.
- 1970 The Ryerson Years in Canada West. In Wilson, J. D., R.M. Stamp et L.P. Audet, *Canadian Education : a History* (pp. 190-213). Scarborough : Prentice-Hall of Canada.

Wilson, J. Donald, Robert M. Stamp et Louis-Philippe Audet

- 1970 *Canadian Education : a History.* Scarborough : Prentice-Hall of Canada.

«Women & Literacy» .

- 1988 [Numéro thématique] *Canadian Woman Studies*, 3-4 (9).

Wright, G.W.

- 1986 *Rapport : pour adultes seulement.* Toronto : Ministère des Collèges et Universités.

Yalnizyan, Armine

- 1988 *Missing the Mark : Government Spending on Income Support and Training in Toronto.* Toronto : Social Planning Council of Metropolitan Toronto.



# Table des matières détaillée

<b>Remerciements</b> . . . . .	v
<b>Table des matières</b> . . . . .	ix
<b>Abréviations</b> . . . . .	xi
<b>Introduction</b> . . . . .	1
<i>Notes</i> . . . . .	9

## CHAPITRE I

<b>Esquisse d'une problématique de l'analphabétisme et de l'alphabetisation en milieu minoritaire</b> . . . . .	11
1. Introduction : pourquoi une problématique spécifique? . . . . .	11
1.1 Les études «nationales» sur l'analphabétisme . . . . .	12
1.2 Les études particulières sur les minorités . . . . .	18
2. Qu'est-ce qu'une minorité ethnique? . . . . .	23
2.1 Groupe ethnique et groupe social . . . . .	23
2.2 La notion d'ethnicité . . . . .	24
2.3 Du «groupe ethnique» à la «minorité ethnique» . . . . .	27
3. Typologie des minorités . . . . .	28
3.1 Minorités aborigènes, minorités établies, nouvelles minorités . . . . .	28
3.2 Minorités opprimées, minorités dominées, minorités dynamiques, minorités dominantes . . . . .	31
3.3 La minorité franco-ontarienne . . . . .	35
4. Minorités et analphabétisme . . . . .	36
4.1 Les facteurs universels . . . . .	37
4.2 Les facteurs spécifiques . . . . .	40
5. «Analphabétisme de minorité» . . . . .	44
5.1 Oppression et résistance . . . . .	44
5.1.1 L'analphabétisme de résistance . . . . .	45
5.1.2 L'analphabétisme d'oppression . . . . .	46

5.2	Définitions de l'analphabétisme . . . . .	48
5.2.1	Définitions étroites et mécaniques . . . . .	49
5.2.2	Définitions techniques et fonctionnelles . . . . .	50
5.2.3	Définitions anthropologiques et culturelles . . . . .	54
6.	Bilinguisme et analphabétisme . . . . .	56
6.1	Bilinguisme et éducation . . . . .	56
6.2	Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif . . . . .	58
6.3	L'idéologie du bilinguisme . . . . .	62
6.4	Du bilinguisme à l'analphabétisme . . . . .	64
7.	Principes d'une politique d'alphabetisation d'affirmation personnelle, communautaire et nationale . . . . .	70
	<i>Notes</i> . . . . .	73

## CHAPITRE II

	<b>Communauté ou minorité franco-ontarienne?</b> . . . . .	75
1.	Introduction : définition de la question . . . . .	75
1.1	De la communauté à la minorité . . . . .	76
1.2	Communautés faibles et communautés fortes . . . . .	77
1.3	Le sentiment d'appartenance collective . . . . .	79
2.	La communauté franco-ontarienne : réalité historique et objective . . . . .	80
2.1	Développement historique . . . . .	81
2.1.1	Origine de la communauté franco-ontarienne . . . . .	81
2.1.2	Constitution de la communauté franco-ontarienne . . . . .	86
2.1.3	La minorisation de la communauté franco-ontarienne . . . . .	91
2.2	Portrait sociodémographique . . . . .	99
2.2.1	Données diverses . . . . .	99
2.2.2	Réflexion rétrospective . . . . .	114
3.	La communauté franco-ontarienne : le problème d'identité . . . . .	116
3.1	L'identité communautaire . . . . .	120
3.1.1	«Canadiens-Français de l'Ontario» . . . . .	120
3.1.2	«Franco-Ontariens» . . . . .	124
3.1.3	«Ontarois» . . . . .	137



3.2	L'identité minoritaire . . . . .	139
3.2.1	«Ontariens (francophones) bilingues» . . . . .	141
3.2.2	«Ontariens bilingues» . . . . .	144
3.3	L'identité nationale . . . . .	146
3.3.1	«Canadiens-Ontariens de langue française» . . . . .	147
3.3.2	«Francophones d'Amérique» . . . . .	150
	Notes . . . . .	157

### CHAPITRE III

	<b>Culture analphabète et analphabétisme culturel et structurel de minorité en Ontario français . . . . .</b>	<b>161</b>
1.	Introduction : d'un analphabétisme à l'autre . . . . .	161
2.	L'analphabetisme originel des Canadiens-Français . . . . .	164
2.1	Effet d'un mode de vie . . . . .	164
2.1.1	La vie matérielle . . . . .	164
2.1.2	Le reflet socioculturel . . . . .	165
2.2	Influence et conséquence d'une idéologie . . . . .	175
2.2.1	L'Église : le catéchisme plutôt que l'abécédaire . . . . .	177
2.2.2	Les élites traditionnelles : l'agriculturisme . . . . .	182
2.2.3	Le modèle d'éducation de la province de Québec . . . . .	185
3.	L'analphabetisme de minorité chez les Franco-Ontariens : un «effet de système» . . . . .	187
3.1	Effets globaux du système social dominant . . . . .	191
3.1.1	L'intégration économique (rurale et urbaine) et l'analphabetisme . . . . .	192
3.1.2	La domination politique, linguistique et culturelle et l'analphabetisme . . . . .	198
3.2	Les effets spécifiques du système d'éducation . . . . .	208
3.2.1	Deux périodes, trois stratégies scolaires . . . . .	211
3.2.1.1	Première période (1841-1968) : dominance de l'école anglaise, limitation et interdiction de l'école française . . . . .	212

3.2.1.2 Deuxième période (1968-1991) : persistance de l'«école mixte» et émergence de l'«école homogène française» . . . . .	239
3.2.2 Tableau-synthèse . . . . .	260
3.2.3 Effets drastiques de l'école anglaise prépondérante . . . . .	263
3.2.3.1 La résistance . . . . .	263
3.2.3.2 La filière de l'école française bilingue . . . . .	266
3.2.3.3 La filière de l'école anglaise . . . . .	270
3.2.4 Effets insidieux de l'«école mixte» . . . . .	271
3.2.5 Effets persistants au sein de l'«école française homogène» . . . . .	276
 4. Bref portrait des analphabètes franco-ontariens : les études de milieu . . . . .	 283
4.1 Une réalité paradoxale . . . . .	283
4.2 Une réalité complexe et diversifiée . . . . .	289
4.3 Le taux d'analphabétisme et le problème des statistiques . . . . .	295
 <i>Encadrés</i> . . . . .	 311
<i>Notes</i> . . . . .	325

## CHAPITRE IV

<b>Pour une alphabétisation communautaire et culturelle</b> . . . . .	<b>329</b>
1. Introduction : aperçu rétrospectif et prospectif . . . . .	329
2. Rétrospective : l'alphabétisation au Canada, en Ontario et en Ontario français . . . . .	333
2.1 Historique général de l'alphabétisation : 1960-1991 . . . . .	333
2.1.1 Éducation et alphabétisation des adultes au Canada . . . . .	334
2.1.2 Éducation et alphabétisation des adultes en Ontario . . . . .	348
2.1.3 Éducation et alphabétisation des adultes au Canada français . . . . .	352
2.2 Les francophones et l'alphabétisation en Ontario : 1960-1986 . . . . .	355
2.2.1 Non-reconnaissance du problème . . . . .	355
2.2.2 Tolérance limitée . . . . .	359

2.3	La politique ontarienne d'alphabétisation : 1986-1991 . . . . .	369
2.4	Les Franco-Ontariens et la politique d'alphabétisation : reconnaissance contradictoire . . . . .	375
2.5	Essor relatif de l'alphabétisation en français : 1987-1991 . . . . .	380
2.5.1	Le ministère principal et le programme ACO . . . . .	381
2.5.2	La contribution d'autres ministères et agences . . . . .	385
2.6	Bilan provisoire . . . . .	388
2.6.1	Tableau-synthèse . . . . .	388
2.6.2	Éléments de bilan . . . . .	392
3.	Jalons pour la définition de l'alphabétisation culturelle . . . . .	397
3.1	Objectif . . . . .	398
3.2	Clientèle et besoins . . . . .	402
3.3	Apprentissage, organisation, animation . . . . .	409
3.4	Philosophie . . . . .	418
4.	Quelques prérequis au développement de l'alphabétisation des adultes en Ontario français . . . . .	425
4.1	Droit à l'alphabétisation, structure et direction autonomes . . . . .	425
4.2	Politique globale et mesures particulières . . . . .	431
	<i>Encadrés</i> . . . . .	437
	<i>Notes</i> . . . . .	454
	<b>Conclusion du volume 1</b> . . . . .	455
	<b>Références et bibliographie</b> . . . . .	459
	<b>Table des matières détaillée</b> . . . . .	499

\*

Tableaux

1.1	Niveaux d'analphabétisme et d'alphabétisme (Southam, 1987) . . . . .	52
2.1	Population de l'Ontario, XIXe et XXe siècles . . . . .	84
2.2	Population de langue maternelle française par rapport à la population totale . . . . .	153

2.3	Population de langue usuelle française par rapport à la population totale . . . . .	153
2.4	Taux d'assimilation. Population de langue maternelle française . . . . .	154
2.5	Population de langue maternelle française . . . . .	154
2.6	Population de langue maternelle française selon le lieu de naissance . . . . .	155
2.7	Population de langue maternelle française . . . . .	155
2.8	Âge. Population de langues maternelles française et anglaise . . . . .	156
2.9	Immigrants admis . . . . .	156
3.1	Analphabètes occupant un emploi non qualifié, 1861 . . . . .	195
3.2	Écoles bilingues d'Ontario : 1890, 1910, 1927 . . . . .	223
3.3	Taux de scolarité des adultes de langues maternelles française et anglaise . . . . .	297
3.4	Pourcentage des adultes canadiens selon le niveau d'aptitude à la lecture . . . . .	299
3.5	Population adulte ayant moins d'une 9e année, Ontario, 1986 . . . . .	304
3.6	Niveaux de scolarité de la population adulte selon la langue maternelle . . . . .	307
3.7	Pourcentage des adultes canadiens selon le niveau d'aptitude à la lecture et la scolarité . . . . .	308
3.8	Pourcentage des adultes canadiens selon le niveau d'aptitude à la lecture et l'âge . . . . .	309
3.9	Niveaux de scolarité de la population adulte selon l'âge et selon le sexe . . . . .	310
4.1	Groupes d'alphabétisation en français dans le programme ACO . . . . .	381

Encadrés

1.1	Analphabétisme et alphabétisation : évolution des définitions de l'Unesco . . . . .	51
1.2	Analphabétisme et alphabétisation : quelques définitions canadiennes . . . . .	53

2.1	Le français et les Franco-Ontariens . . . . .	107
3.1	La contribution essentielle des analphabètes franco-ontariens . .	311
3.2	L'éducation, le bilinguisme et la Constitution de 1867 . . . . .	312
3.3	Le Règlement XVII . . . . .	313
3.4	Les difficultés historiques de l'école française . . . . .	315
3.5	Lettre d'une étudiante de Penetanguishene . . . . .	316
3.6	L'éducation, le bilinguisme et la Constitution de 1982 . . . . .	318
3.7	Loi de 1986 sur les services en français («Loi 8») . . . . .	319
3.8	Pourquoi s'alphabetiser en français en Ontario? . . . . .	320
3.9	École, famille, gang, job, alpha : des jeunes analphabètes parlent . . . . .	322
3.10	Définition de certaines catégories d'écoles . . . . .	324
4.1	La politique fédérale en alphabétisation (1987) . . . . .	437
4.2	L'alphabetisation et l'Acelf (1989) . . . . .	439
4.3	Stratégie de formation professionnelle de l'Ontario (1986) . . . .	442
4.4	Le Plan gouvernemental d'alphabetisation de base des adultes . .	445
4.5	Alphabetisation : définition des termes . . . . .	448
4.6	L'alphabetisation populaire . . . . .	449
4.7	Le milieu socioculturel des francophones . . . . .	450
4.8	L'alphabetisation et la re francisation . . . . .	452

## Figures

2.1	L'Ontario et ses régions . . . . .	102
2.2	Population de langue maternelle française, 1986 . . . . .	103
2.3	Pourcentage de la population parlant le français à la maison . . .	104
2.4	Taux de bilinguisme des francophones et des anglophones . . . .	106
2.5	Proportion de francophones parlant l'anglais à la maison selon l'âge . . . . .	109
2.6	L'identité de la communauté française d'Ontario . . . . .	119
3.1	Le système scolaire ontarien du point de vue minoritaire . . . . .	262
3.2	Grille d'évaluation des connaissances de l'anglais et du français .	292
4.1	Organisation des programmes d'éducation permanente . . . . .	351
4.2	L'alphabetisation des adultes en Ontario du point de vue minoritaire . . . . .	390

4.3 L'analphabétisme : aspect social et aspect culturel . . . . .	399
4.4 Les trois types d'analphabètes . . . . .	402
4.5 L'origine ethnique en rapport avec l'appartenance ethnique . . . . .	405
4.6 Alphabétisation culturelle. Schéma organisationnel . . . . .	410
4.7 Affirmation personnelle et affirmation collective . . . . .	424

## Illustrations

### *Chapitre II*

Le Haut-Canada et les colonies britanniques . . . . .	82
Aux petits Ontariens . . . . .	122
La fleur de lys et la fleur de trille . . . . .	130
La grenouille et les Franco-Ontariens . . . . .	131

### *Chapitre III*

Un manuel utilisé pour l'alphabétisation en 1904 . . . . .	176
L'idéologie agriculturiste . . . . .	184
Ryerson et la tolérance à l'égard du français et de ... l'allemand . . . . .	214
Le Règlement XVII . . . . .	224
Le Règlement XVIII . . . . .	228
Formulaire d'obéissance . . . . .	230
«Il y a Boche et Boche» . . . . .	232
«Le français, j'm'en sers» . . . . .	258
La guerre des chiffres . . . . .	294

### *Chapitre IV*

Le 8 septembre 1988 . . . . .	346
Des francophones veulent s'alphabétiser en anglais . . . . .	358
L'alphabétisation dans les institutions . . . . .	362
L'analphabétisme des Franco-Ontariens . . . . .	366
La campagne «Alphabétisation Ontario» . . . . .	374
Affirmation de la spécificité franco-ontarienne . . . . .	379
La campagne des cartes postales . . . . .	384
La Voie minoritaire . . . . .	395
Le réseau de l'alphabétisation en français . . . . .	417

\*

\* \*



*«Un laps de temps considérable doit, bien sûr, s'écouler avant que tout un peuple ne change de langue. D'ailleurs, la justice et le sens politique exigent que, pendant cette période où le peuple continue d'utiliser la langue française, le Gouvernement ne prenne aucune mesure pour forcer l'adoption de la langue anglaise — ce qui priverait une grande masse de la communauté de la protection des lois.»*

(Lord Durham, 1839)

*«Au sujet de notre régime scolaire, ne sommes-nous pas enclins à des sentiments d'euphorie, à une satisfaction passive quant aux résultats produits au cours du dernier quart de siècle? Si tout semble aller bien, tout ne pourrait-il aller mieux?»*

(G. Vincent, président de l'ACFEO, 1953)

\*

**Au sein d'une minorité nationale dominée, l'analphabétisme est bien plus qu'un fait individuel et l'intervention qui s'impose doit être bien plus qu'une scolarisation individuelle ou même qu'une alphabétisation de type fonctionnel : elle doit posséder un caractère à la fois communautaire et national.**