



Brussels Studies

La revue scientifique électronique pour les recherches sur Bruxelles / Het elektronisch wetenschappelijk tijdschrift voor onderzoek over Brussel / The e-journal for academic research on Brussels
Collection générale | 2016

L'accès aux institutions scolaires des communautés dont la langue est fragile : une perspective canadienne

Toegang tot scholen van gemeenschappen met een kwetsbare taal: een Canadees perspectief

Access to the educational institutions of communities whose language is fragile: a Canadian perspective

Marie Mc Andrew



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/brussels/1320>

DOI : 10.4000/brussels.1320

ISSN : 2031-0293

Éditeur

Université Saint-Louis Bruxelles

Référence électronique

Marie Mc Andrew, « L'accès aux institutions scolaires des communautés dont la langue est fragile : une perspective canadienne », *Brussels Studies* [En ligne], Collection générale, n° 95, mis en ligne le 25 janvier 2016, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/brussels/1320> ; DOI : 10.4000/brussels.1320



Licence CC BY

Numéro 95, 25 janvier 2016. ISSN 2031-0293

Marie Mc Andrew

L'accès aux institutions scolaires des communautés dont la langue est fragile : une perspective canadienne

Après avoir examiné quelques éléments du débat relatif au contrôle de l'accès à leurs institutions scolaires par les communautés dont la langue est en situation de fragilité, l'auteure présente les choix contrastés effectués à cet égard depuis une quarantaine d'années par la minorité francophone au Canada selon qu'elle jouit ou non d'un statut de majorité régionale et certaines de leurs conséquences. L'expérience canadienne illustre deux logiques, celle de protection d'une minorité fragile en limitant l'accès aux institutions scolaires qu'elle contrôle aux personnes qui ont un lien historique ou particulier à la langue qui la définit ou une logique d'utilisation dynamique de la scolarisation dans un objectif de transformation des rapports ethnolinguistiques. Toute deux peuvent avoir leur pertinence. Cependant, la première est clairement défensive et devrait être limitée à des groupes dont la vulnérabilité, non pas historique mais présente, est encore avérée. La seconde comporte beaucoup plus d'avantages et témoigne d'une définition dynamique de l'appartenance et de la culture, garante d'un développement futur significatif.

Marie Mc Andrew est professeure au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directrice du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIÉS). Son ouvrage, *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, lui a valu, en 2010, une nomination comme finaliste au Prix du Gouverneur général, un des prix les plus prestigieux du Canada.

Marie Mc Andrew, marie.mcandrew@umontreal.ca

Benjamin Wayens (Secrétaire de rédaction), +32(0)2 211 78 22, bwayens@brusselsstudies.be

Introduction

1. Le 15 avril 2014, le Parlement flamand a adopté un Décret modifiant l'article 110/5 du Code de l'enseignement secondaire [Vlaams Parlement, 2014]. Faisant valoir que les liens avec les familles sont essentiels à la réussite éducative des élèves, le législateur a décidé d'augmenter significativement le niveau de connaissance du néerlandais requis par les parents pour que leurs enfants aient le droit de fréquenter l'enseignement néerlandophone à Bruxelles. Selon les niveaux du cadre commun européen de référence pour les langues, celui-ci passerait à moyen terme de B1, qui suppose une connaissance élémentaire avec une capacité d'expression significative, à B2, un niveau de langue beaucoup plus soutenu reposant sur une formation de type formel. On peut aussi penser que ce changement vise à répondre aux préoccupations récurrentes des intervenants scolaires et des parents majoritaires face à la présence croissante des immigrants dans les institutions flamandes, entre autres en ce qui concerne le statut du néerlandais dans de tels établissements [Mc Andrew et Janssens, 2004 ; Mc Andrew et Verlot, 2004]. Cependant le décret est loin de faire l'unanimité au sein de la société flamande, surtout à Bruxelles. Ses opposants ont fait valoir, d'une part, que le niveau exigé n'était pas justifié par la nature des liens école-familles au secondaire [Van Avermaet et Sierens, 2015] et, d'autre part, que le nouveau décret aurait un effet d'exclusion du système scolaire flamand sur les populations issues de l'immigration, alors qu'il s'agit d'une voie de mobilité sociale importante pour leurs enfants [Le Foyer *et al.*, 2015]. Un Collectif de citoyens, sous l'égide du Foyer, un ONG implanté depuis les années 1960 à Bruxelles et connu à la fois pour ses pratiques pédagogiques innovantes en matière d'éducation bilingue et ses actions de soutien à l'intégration des populations immigrantes, a donc entrepris une contestation juridique du décret devant la Cour constitutionnelle.

2. Le présent article est issu d'un avis préparé par l'auteure à la demande de ce Collectif. Dans ce cadre, je n'ai pas voulu prendre position directement sur la pertinence du décret ni effectuer une comparai-

son entre les situations belge et canadienne. J'ai plutôt tenté d'apporter un éclairage sur la manière dont se pose au Canada la question du contrôle de l'accès à leurs institutions scolaires par les communautés de langue minoritaire, ou dans le cas du Québec, par la communauté majoritaire dont la langue est toutefois en situation de fragilité à l'échelle nationale. Mon objectif n'est pas ici de proposer des solutions transférables d'un contexte à l'autre mais plutôt de permettre une prise de distance des lecteurs belges face à leur propre société, par l'examen d'une réalité différente (ce qui correspond à ce que Lê Than Khoi [1981] nomme la fonction heuristique de l'éducation comparée).

1. Quelques éléments de débat

3. Commençons tout d'abord par rappeler les trois principales fonctions, parfois complémentaires mais souvent en tension, attribuées à l'école par les sociologues de l'éducation : la transmission plus ou moins conservatrice ou critique de l'identité et de la culture de la collectivité (ou des sous-groupes) à laquelle elle est associée, la qualification et la préparation à l'insertion socioéconomique future qui peut ou non viser un objectif d'égalisation des chances et de réduction des inégalités et, enfin, la socialisation à des valeurs communes, plus ou moins pluralistes selon les contextes, à travers le curriculum formel et les contacts entre élèves d'origines diverses [Ballantyne, 1989 ; Tondreau, Robert et Broudehoux, 2011]. L'arbitrage entre ces diverses fonctions n'est pas toujours facile, entre autres en ce qui concerne l'équilibre entre les différences linguistiques, culturelles ou religieuses et la socialisation commune ainsi que le poids respectif à accorder au maintien de la culture telle qu'elle existe, par rapport à la nécessité d'assurer, génération après génération, la transformation d'un héritage.

4. De façon générale, la légitimité de diverses réponses se pose différemment selon le statut de la communauté dont il est question, et plus spécifiquement le fait qu'elle ne contrôle que des institutions qui lui sont propres (dans le cas de certaines minorités) ou au contraire régle

l'accès à une portion substantielle de ce qu'on peut considérer, selon les contextes, comme les écoles « publiques communes »¹ [Mc Andrew, 1999, 2003a].

5. En effet, dans le premier cas, on peut penser que si certaines familles peuvent se sentir frustrées que leurs enfants n'aient pas accès à des écoles poursuivant des projets spécifiques qui les intéressent sur le plan linguistique et parfois même religieux (pensons par exemple aux Témoins de Jéhovah qui désirent s'inscrire dans des écoles juives), elles ne sont pas fondamentalement lésées dans leur droit à l'accès à une éducation de qualité, puisque l'offre éducative principale leur est toujours accessible [Mc Andrew, 2003a ; Thiessen, 2001].

6. Dans le second cas, deux objectifs sociétaux importants s'opposent [Gallagher, 2004 ; Mc Andrew, 1999, à paraître 2016]. D'une part, en effet, un groupe majoritaire dont la langue et la culture sont fragiles peut faire valoir qu'il est essentiel qu'il les protège par le biais de la scolarisation des générations futures, même si cela suppose de limiter pour d'autres groupes l'accès à des institutions jouant un rôle significatif dans l'ensemble de l'offre éducative. D'autre part, des populations d'origines diverses peuvent arguer qu'elles devraient être en droit d'utiliser ces mêmes institutions dans un objectif d'instruction, de mobilité sociale et même dans certains cas de socialisation aux valeurs de ce groupe, à leurs yeux dominant. Dans certains cas extrêmes, il est facile de trancher. Par exemple dans l'Afrique du Sud post-apartheid [Gallagher, 2004], on a conclu que l'accès des populations noires marginalisées à l'enseignement supérieur devait avoir préséance sur la préoccupation culturelle et linguistique des universités traditionnellement associées à la communauté afrikaaner, qui insistaient pour préserver un enseignement exclusif en afrikaans. Dans la plupart de nos sociétés occidentales, où les clivages sont nettement moins marqués, cependant, l'équilibre à cet égard ne s'impose pas d'emblée. Une analyse contextuelle de chaque cas particulier est donc nécessaire pour arriver à une

solution juste et équitable [Mc Andrew, 2003b]. C'est ce que nous ferons dans la seconde partie de cet article, en nous appuyant sur la situation canadienne.

2. Le droit de limiter l'accès à ses institutions à des fins de survie linguistique et culturelle : deux cas de figure contrastés au Canada

7. Nous ferons ici abstraction des minorités autochtones du Canada dont la situation juridique, politique et institutionnelle est très spécifique pour insister ici sur la minorité de langue française, qui est celle dont l'expérience historique se rapproche le plus de celle de la communauté flamande en Belgique² [Mc Andrew, 2013].

8. Le statut de la minorité francophone au Canada se module fondamentalement sous deux grands cas de figure. Il s'agit, d'une part, des neuf provinces anglaises où la population d'expression française est en situation démographiquement minoritaire (30 % au Nouveau-Brunswick, province officiellement bilingue, autour de 10 % en Ontario et, dans les autres contextes, moins de 5 %). Bien que le Canada soit officiellement un pays bilingue et que les services du gouvernement fédéral soient garantis dans une large mesure dans les deux langues, la situation sociolinguistique de ces communautés, qui ont souvent eu un accès limité à la scolarisation dans leur langue durant une grande partie du 20^e siècle, n'est guère reluisante : les taux d'assimilation à l'anglais chez les jeunes générations y sont très élevés [Amstrong, Forbes, Lefebvre et Robineault, 2007 ; Cardinal, Lang et Sauvé, 2008 ; Statistique Canada, 2012].

9. D'autre part, au Québec, bien que la communauté francophone ait toujours été démographiquement majoritaire, et le soit encore aujourd'hui (quelque 80 % selon la langue maternelle au recensement de

¹ Nonobstant le fait que les arrangements juridiques peuvent faire en sorte qu'il existe plus qu'un réseau – religieux, la c linguistique, etc. – qui joue ce rôle et que les appellations peuvent varier d'un contexte à l'autre [Bourgeault, Chastenay et Verlot, 2004].

² Nonobstant ici toutes les différences sur lesquelles nous ne pourrions nous étendre [Bourgeault, Chastenay et Verlot, 2004] puisque, tel que précisé plus haut, l'objet n'est pas ici de transférer des arrangements juridiques ou des solutions institutionnelles d'un contexte à l'autre, mais simplement d'enrichir la réflexion des lecteurs belges sur la question qui nous intéresse.

2011), jusqu'aux années 1970, l'anglais dominait le milieu des affaires, le monde du travail, l'affichage commercial et, dans une grande mesure, l'espace public, notamment à Montréal où se concentre la population de langue anglaise. De plus, même si l'offre d'une éducation en français ait toujours été garantie au Québec de la maternelle à l'université, les immigrants choisissaient massivement l'école anglaise (à plus de 80 % en 1990), ce qui entraînait, à plus long terme, leur intégration, partielle ou totale, au groupe de langue anglaise [Juteau, 2000 ; Statistique Canada, 2011]. Plus de quarante ans après la mise en œuvre de politiques et de diverses mesures visant à accroître le statut du français, entre autres comme langue commune de la vie publique et langue du travail, la situation linguistique a connu une évolution majeure au Québec, tant en ce qui concerne la réduction des traditionnelles inégalités entre francophones et anglophones que la dynamique d'intégration des immigrants. Cependant il n'existe pas de consensus, tant chez les universitaires que chez les politiciens, sur l'étendue de ces changements et de leur impact sur la redéfinition des rapports entre le français et l'anglais dans la province [Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001 ; Levine, 1997].

10. Les choix qu'ont faits les francophones hors-Québec et les Québécois francophones sur le plan des encadrements scolaires et linguistiques témoignent aussi d'une vision différente du rôle de la scolarisation, et plus particulièrement de la priorité à accorder aux trois objectifs décrits plus haut.

3. Les communautés francophones hors-Québec

11. Les francophones hors-Québec ont d'abord et avant tout voulu assurer leur droit à une éducation dans leur langue ainsi que leur contrôle sur les autorités scolaires locales responsables d'offrir ces servi-

ces³, entre autres afin de ne pas dépendre du bon vouloir de la majorité anglophone lors des décisions concernant l'ouverture de nouvelles écoles de langue française [Behiels, 2004 ; Faucher, 2001]. Ces droits ont donc été enchâssés dans la nouvelle constitution canadienne de 1982 et plus particulièrement dans l'article 23 de la Charte des droits qui en fait partie. Les protections dont bénéficient les minorités de langues officielles au Canada en vertu de ces législations leur permettent de réguler l'accès à leurs institutions, un point qui nous intéresse ici particulièrement. Pour inscrire leurs enfants dans une institution de langue minoritaire, les parents doivent en effet répondre à l'un des trois critères suivants : avoir appris la langue minoritaire dans leur enfance et la comprendre encore, avoir été scolarisés dans cette langue au Canada ou avoir déjà un enfant dans une telle institution. Cette revendication était importante pour les francophones hors-Québec, entre autres parce que l'adoption d'une politique de bilinguisme officiel en 1969 par le gouvernement fédéral a accru de manière significative le statut du français dans l'ensemble du Canada. En effet, plusieurs parents anglophones, insatisfaits de la vitesse où leur propre conseil scolaire assurait la mise en œuvre de programmes d'immersion en langue française, inscrivaient directement leurs enfants dans les écoles de langue française [Lamarre, 1997]. Cette présence d'élèves anglophones était largement vécue par les parents francophones, préoccupés du maintien de leur langue et de leur culture, comme une instrumentalisation de leurs écoles par des familles qui n'avaient pas nécessairement d'engagement à l'égard des objectifs plus larges du secteur de langue française. De plus, dans un contexte où, même dans les écoles minoritaires de langue française, le statut du français comme langue commune des échanges en dehors de la classe n'est pas toujours assuré, on craignait et on craint encore l'impact anglicisant de la présence d'élèves qui ne sont pas de langue maternelle française [Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014 ; Gérin-Lajoie, Lenouvel et Knight, 2005].

³ Ce que l'on nomme, au Canada comme en Amérique du Nord, des commissions ou conseils scolaires.

12. Cependant, aujourd'hui, plusieurs critiques s'élèvent face à cette solution, entre autres dans un contexte où la demande provient désormais bien davantage de communautés immigrantes d'origines diverses que des anglophones. La plupart des conseils scolaires de langue française désirent, en effet, accueillir ces immigrants afin d'assurer le dynamisme démographique de leurs institutions et, à plus long terme, de leur communauté⁴ [Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2014]. Dans le cas des immigrants qui peuvent démontrer qu'ils parlent et comprennent encore le français ou qu'ils ont été scolarisés dans cette langue dans leur pays d'origine, l'accès est relativement facile. Mais dans d'autres cas (diglossie dans le pays d'origine mais scolarisation dans une autre langue ou encore simple inclination à apprendre le français), les familles doivent passer une entrevue afin de vérifier leur degré d'engagement à l'égard de la langue française et se voient parfois refuser l'accès (par exemple, si elles n'affirment pas qu'elles parleront français à la maison avec leurs enfants). Cette situation est vécue comme un irritant majeur pour beaucoup de francophiles dans le reste du Canada, en plus d'être considérée parfois comme un critère racialisant, puisque la majorité des immigrants qui cognent aux portes des écoles de langue française hors-Québec appartiennent à des minorités « visibles »⁵ [Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008].

13. Malgré ces critiques, on peut penser que la majorité des communautés francophones tiennent encore fortement à la possibilité de limiter l'accès à leurs écoles qui leur est consenti par la Constitution canadienne. Cependant, deux bémols qui limitent la comparabilité avec la situation belge s'imposent ici. D'une part, à partir du moment où un enfant a été admis au primaire à l'école de langue française, il a le droit, en vertu de la Constitution canadienne, de poursuivre ses études secondaires dans un établissement de ce réseau. D'autre part, on se trouve ici dans le premier cas de figure évoqué plus haut, soit un contexte où les parents anglophones ou immigrants qui pourraient se sentir lésés d'être refusés à l'école de langue française ont accès à un sys-

tème de langue anglaise (public ou confessionnel selon les contextes) considéré la plupart du temps comme plus performant que le système de langue française.

4. La majorité francophone québécoise

14. À partir des années 1970 les Québécois francophones dont la langue avait alors un statut inférieur à celui de l'anglais dans l'espace public, sur le marché du travail et auprès des communautés immigrantes, ont fait le choix inverse de celui de leurs pairs en situation démographiquement minoritaire [Gouvernement du Québec, 1977 ; Levine, 1997]. La Charte de la langue française, adoptée en 1977, a fait du français la langue normale et usuelle de scolarisation pour l'ensemble de la population scolaire au Québec, en énonçant un ensemble d'exceptions visant, pour l'essentiel, à préserver le droit de la communauté historique de langue anglaise et des communautés immigrantes qu'elle avait assimilée dans le passé, à continuer de fréquenter une école anglaise. Ainsi donc, si la perception que le volet scolaire de la Loi 101 consiste essentiellement en l'obligation faite aux enfants d'immigrants d'aller à l'école française est répandue au Québec, en fait la *Charte* limite également le droit des familles de langue française d'implantation ancienne à poursuivre une éducation en langue anglaise (ce droit est réservé aux familles qui avaient déjà fait ce choix avant l'adoption de la loi).

15. Même si le statut des francophones dans la province était différent de celui des minorités francophones hors-Québec, il est légitime de se demander pourquoi les décideurs québécois des années 1970 ont fait le pari de l'ouverture d'une institution traditionnellement homogène comme l'école de langue française au Québec, à un public de plus en plus varié. Il est également intéressant de se demander, rétrospective-

⁴ Dans certains cas, comme par exemple celui du Yukon qui s'est rendu jusqu'en Cour suprême récemment, ce sont les autorités scolaires anglophones majoritaires qui s'opposent à étendre la fréquentation de l'école française au-delà des critères de l'article 23, tel qu'explicité plus haut, et ce, pour des raisons de contraintes budgétaires. Paradoxalement, il faut rappeler que dans ce dossier, le gouvernement du Québec, afin de protéger la Loi 101 qui limite l'accès aux écoles anglaises, fait généralement front avec les provinces anglophones et s'oppose aux minorités de langue française [L'Acquillon, 30 avril 2015].

⁵ Terme que l'on utilise au Canada pour désigner les personnes qui n'appartiennent pas à la majorité blanche.

ment quelque quarante après l'adoption de la loi, quelles ont été ses conséquences et surtout si elle a eu des effets pervers.

16. Le premier facteur à l'origine du pari d'ouverture et de transformation institutionnelle réside dans l'importance accordée au statut du français comme langue commune des usages publics dans la dynamique sociolinguistique globale du Québec, et surtout de Montréal, plutôt qu'à la proportion de personnes ayant le français comme langue maternelle [Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1990 ; Plourde, 1988]. En d'autres mots, il s'agissait de garantir le caractère francophone de Montréal dans ses usages publics, et non de protéger l'homogénéité de la communauté historiquement associée à la langue française au Québec. On croyait aussi [Mc Andrew, 2002] que pour ce faire, il ne suffisait pas que les élèves de familles immigrantes apprennent le français, par exemple dans les écoles d'immersion au sein du secteur anglais ou encore dans les écoles bilingues ou trilingues (comme le proposait la communauté italienne qui a été au cœur des conflits majeurs des années 1970 sur la langue d'enseignement). La socialisation formelle et informelle assurée par la fréquentation d'écoles communes était considérée comme une condition nécessaire, non à l'assimilation linguistique (soit l'abandon de la langue maternelle) qui n'était pas visée par la Loi 101 mais à la promotion de l'usage du français comme langue commune (ce qu'une simple connaissance n'assure pas). Il est évident que ces choix ont été influencés par la situation sociolinguistique prévalant à Montréal où diverses projections, réalisées dans une large mesure aujourd'hui, laissaient prévoir une situation où la langue française comme langue maternelle deviendrait légèrement minoritaire alors qu'une multiplicité de langues immigrantes, et non l'anglais, connaîtrait une croissance marquée [Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001].

17. Une des claires conséquences de la Loi 101, quelque quarante ans après son adoption, est l'émergence de l'école de langue française comme école commune et, conséquemment, la redéfinition de l'école anglaise comme institution minoritaire [Mc Andrew, 2001, 2013]. Plus

de 90 % des élèves issus de l'immigration (et quelque 10 % des élèves anglophones ayant droit à l'école anglaise) fréquentent aujourd'hui une école de langue française et dans l'ensemble du Québec, la proportion des élèves issus de l'immigration (première et deuxième générations) ou allophones (ayant une autre langue maternelle que le français ou l'anglais) est désormais nettement supérieure à celle qui prévaut dans le réseau anglais (qui a continué, rappelons-le, à accueillir les familles immigrantes arrivées avant 1970). Par ailleurs, à Montréal, étant donné la concentration de la population immigrante dans cette ville, près du trois-quarts des écoles comptent plus de 50 % d'élèves issus de l'immigration, même si la proportion des jeunes allophones y est souvent moins marquée (du fait de la présence de francophones de première et de deuxième générations).

18. Ce succès de la politique linguistique n'a pas été sans susciter des débats qui rappellent, dans une large mesure, ceux qui touchent aujourd'hui les écoles néerlandophones à Bruxelles. Dans un premier temps (jusqu'au début des années 2000), l'inquiétude a porté sur le statut du français dans les nouvelles écoles multiethniques, entre autres en dehors des classes et de l'enseignement formel, que certains réduisaient à une sorte de « latin ». Une étude réalisée dans 20 écoles primaires et secondaires à la fin des années 1990 [Mc Andrew et Rossell, 2002 ; Mc Andrew, Veltman et Lemire, 2001], reposant sur des entretiens mais aussi sur des observations ethnographiques sur les langues utilisées lors des contacts informels à l'école, a cependant fait un portrait beaucoup plus nuancé de la situation. Elle a montré, d'abord, que les directions d'école et surtout les enseignants confondaient souvent la présence des langues d'origine avec celle de l'anglais comme langue commune, qu'ils surévaluaient systématiquement face aux observations. De plus, en faisant abstraction des langues d'origine, qui ne peuvent aspirer au statut de langue commune, les auteurs ont également démontré que le français dominait très clairement face à l'anglais dans toutes les écoles primaires ainsi que dans une majorité d'écoles secondaires. Les seuls cas où on notait un usage presque équivalent des deux langues communes étaient liés à la présence d'élèves immigrants

dont l'anglais était la langue maternelle ou encore d'élèves de communautés anglicisées de longue date dont les familles les avaient volontairement inscrits à l'école française. Une autre conclusion intéressante de cette étude réside dans la valeur ajoutée marquée de la scolarisation en français, précisément chez les populations qui auraient eu plus tendance à adopter l'anglais comme langue commune⁶.

19. Durant la dernière décennie, la question des usages linguistiques à l'école a perdu beaucoup de sa visibilité, entre autres à la suite de l'immigration très importante de francophones ou francophiles originaires de l'Afrique du Nord qui sont aussi la plupart du temps musulmans [Mc Andrew, 2002, 2013]. Dans le contexte international que l'on connaît, les débats se sont plutôt recentrés vers les défis liés à la prise en compte de la diversité religieuse et ses limites. De façon plus large, cette présence de francophones de nouvelle souche ainsi que le succès global de l'intégration des élèves issus de l'immigration soulèvent également l'enjeu de la transformation de l'identité franco-québécoise traditionnelle et du rapport particulier entre la langue et la culture qui y prévalaient.

20. Mais, paradoxalement, même si elle n'est pas sans soulever des défis, c'est dans les milieux où cette transformation a eu lieu, soit essentiellement à Montréal et dans sa grande banlieue, qu'elle est vécue de la manière la moins problématique, dans certains cas comme un fait accompli, dans d'autres comme une richesse témoignant de la capacité de la culture québécoise de se redéfinir (comme elle l'a par ailleurs fait durant toute son histoire). À l'opposé, dans les milieux homogènes qui ont été moins touchés par l'immigration, les inquiétudes sont souvent plus grandes. On a constaté ce clivage, par exemple, dans les controverses qu'a connues le Québec sur les « accommodements raisonnables » à la diversité religieuse et sur le projet d'une Charte des valeurs québécoises du Parti québécois l'an dernier ainsi que dans divers sondages d'opinion [Bouchard et Taylor, 2008 ; Côté, 2012].

21. Par ailleurs, alors que plusieurs considèrent le multilinguisme qui prévaut désormais au sein des institutions de langue française mont-

réalisées comme une richesse, d'autres s'en inquiètent, même en présence d'un statut dominant du français comme langue commune des échanges [Armand, 2013 ; Thamin, Combes et Armand, 2013]. Ils craignent que les résultats positifs constatés au sein des institutions scolaires ne soient pas reproduits dans la société plus large et qu'à plus long terme, dans l'espace public montréalais et québécois, le bilinguisme soit plutôt la norme.

22. Ceci dit, personne au Québec ne prône le retour à la situation qui prévalait avant les années 1970, soit la fréquentation massive des écoles de langue anglaise par les élèves issus de l'immigration. L'idée de restreindre l'accès à l'école de langue française aux familles historiquement associées à cette langue ou qui manifesteraient un engagement à l'utiliser à la maison ne fait pas partie des choix débattus. En effet, un très large consensus prévaut à l'effet que les transformations induites par la Loi 101 sont positives, entre autres sur le plan du dynamisme du français à Montréal et à l'échelle du Québec, même si certains impacts sur la transformation de l'identité de la communauté francophone, et surtout le fait qu'elle se réalise à deux vitesses, suscitent des défis importants. La communauté francophone, qui était historiquement une majorité démographique mais une minorité au sens sociologique, est aujourd'hui le principal groupe d'accueil des communautés immigrantes qui contribuent à son dynamisme linguistique, socioéconomique, culturel et social. Et si certains peuvent être nostalgiques d'une homogénéité perdue, le choix de l'ouverture, entre autres sur le plan de la scolarisation, a été un atout essentiel pour son développement.

Conclusion

23. L'expérience canadienne illustre que les deux logiques, à savoir soit la protection d'une minorité fragile en limitant l'accès aux institutions scolaires qu'elle contrôle aux personnes qui ont un lien historique ou particulier à la langue qui la définit, soit l'utilisation dynamique de la

⁶ Pour ce faire, les auteurs ont contrasté les taux de transfert linguistique vers l'anglais ou le français des familles, tels que révélés au recensement, aux pratiques réelles de leurs enfants à l'école.

scolarisation dans un objectif de transformation des rapports ethnolinguistiques, peuvent avoir leur légitimité normative selon la spécificité des contextes. Cependant, si on choisit la première option, il faut évaluer jusqu'à quel point elle a pour effet de compromettre l'accès équitable à l'éducation pour les personnes qui seraient exclus de ces institutions et si l'atteinte à leur droit est proportionnel à l'importance de l'objectif de préservation de la langue en situation de fragilité⁷. C'est un enjeu qui ne se posait pas chez les francophones hors-Québec qui ne contrôlent qu'un réseau minoritaire considéré comme moins performant que celui qui est sous l'égide de la majorité anglophone mais qui aurait été très réel si les décideurs québécois avaient suivi cette voie.

24. Du point de vue de l'intérêt de la communauté en situation de fragilité elle-même, les deux options peuvent aussi avoir leur pertinence. Cependant, la première est clairement défensive et devrait être limitée à des groupes dont la vulnérabilité, non pas historique mais présente, est encore avérée. À cet égard rappelons que même les francophones hors-Québec, pourtant clairement minoritaires et minorisés sur le plan sociologique, se questionnent aujourd'hui sur certaines de ses limites. La seconde, à mon avis, comporte beaucoup plus d'avantages et témoigne d'une définition dynamique de l'appartenance et de la culture, garante d'un développement futur significatif. Cependant lorsqu'une communauté majoritaire a construit son identité autour d'un héritage de fragilité et de non-dominance sur le plan ethnolinguistique, il peut y être difficile pour ses membres de s'entendre sur son statut sociologique actuel afin d'évaluer si le « pari de l'ouverture » est réaliste. De plus, comme l'illustre clairement le cas québécois, les conséquences de choix largement consensuels et de l'atteinte des objectifs poursuivis peuvent susciter de nouveaux défis. En effet, l'identité traditionnelle et les liens entre langue et culture risquent d'être largement redéfinis à la suite de la présence de nouveaux groupes au sein des institutions scolaires et l'adaptation de la communauté majoritaire à ce changement ne va pas nécessairement de soi.

Bibliographie

- ARMAND, Françoise, 2013. Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. In : Mc ANDREW, Marie, POTVIN, Maryse et BORRI-ANADON, Corina (ed.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec. pp. 137-152.
- AMSTRONG, Maxime, FORBES, Éric, LEFEBVRE, Mario et ROBINEAULT, Anne, 2007. *Communauté francophone hors-Québec. Analyse de la situation et des ressources disponibles*. Analyse réalisée en collaboration avec le Conférence Board du Canada et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- BALLANTYNE, Jeanne H., 1989. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BEHIELS, Michael, 2004. *Canada's Francophone Minority Communities: Constitutional Renewal and the Winning of School Governance*. Montréal/Kingston : McGill-Queen's University Press.
- BOUCHARD, Gérald et TAYLOR, Charles, 2008. *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation*. Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- BOURGEAULT, Guy, CHASTENAY, Marie-Hélène et VERLOT, Marc, 2004. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : comparaison Belgique-Canada/Ethnic Relations and Education in Divided Societies : Comparing Belgium and Canada*. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, numéro spécial. Vol. 36, n° 3.
- CARDINAL, Linda, LANG, Stéphane, SAUVÉ, Annick. 2008. Les minorités francophones hors-Québec et la gouvernance des langues officielles. Portrait et enjeux. In : LORD, Marie-Linda (ed.), *La langue française en Amérique, dynamiques spatiales et identitaires. Francophonies d'Amérique*. Numéro 26, pp. 209-233.

⁷ Cette démarche de conciliation de droits divers peut paraître complexe aux néophytes mais c'est un exercice auquel se livrent régulièrement les tribunaux canadiens.

- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DU LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC, 2001. *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Rapport Larose. Québec.
- CÔTÉ, Olivier, 2012. *Analyse critique des sondages consacrés aux relations intergroupes du Québec*. Rapport de recherche, sous la direction de Michel PAGÉ et Maryse POTVIN. CEETUM.
- FAUCHER, Rolande, 2001. *L'école française en milieu minoritaire*. *Revue documentaire*. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS, 2014. *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone*. Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignant. www.ctf-fce.ca/Research-Library/EE_Publication_FR_WEB.pdf.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCO-PHONES, 2014. *Présentation aux membres du comité sénatorial permanent des langues officielles dans le cadre du projet de loi S-205 et des meilleures pratiques en matière de politique linguistique et d'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte de dualité ou de pluralité linguistique*. Ottawa, 24 novembre.
- GALLAGHER, Tony, 2004. *Education in Divided Societies*. Palgrave, UK: MacMillan.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane et JACQUET, Marianne, 2008. Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte minoritaire au Canada. In : Mc ANDREW, Marie (ed.), *Rapports ethniques et éducation : perspective nationale et internationale*, numéro spécial *Éducation et Francophonie*. Vol. 36, n° 1, pp. 25-43.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane, LENOUVEL, Christine et KNIGHT, Mélanie, 2005. Construction identitaire et travail enseignant auprès de la clientèle des écoles minoritaires de langue française. In : FAUCHON, André (ed.), *L'Ouest : direction, dimension et destination*. Winnipeg : Presses universitaires de St-Boniface. pp. 360-361.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, 1977. *Charte de la langue française*. Loi 101. Québec.
- JUTEAU, Danielle, 2000. Du dualisme canadien au pluralisme québécois. In : Mc ANDREW, Marie et GAGNON, France (ed.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montréal : L'Harmattan. pp. 17-38.
- L'AQUILON, 2015. Cour Suprême du Canada, un gain pour les francophones hors-Québec. In : *L'Aquilon*, hebdomadaire francophone des Territoires du Nord-Ouest, 30 avril 2015.
- LAMARRE, Patricia, 1997. *A Comparative Analysis of the Development of Immersion Program in British Columbia and Quebec: Two Divergent Socio-Political Contexts*. Thèse de doctorat. Vancouver, CB: University of British Columbia.
- LE FOYER *et al.*, 2015. *Verzoekschrift tot annulatie bij het Grondwettelijk Hof van België, ingesteld door*. Foyer VZW, de heer en mevrouw Caruana-Macaluso, de heer en mevrouw Scaglione-Catalano, de heer en mevrouw Caldara-Cino, mevrouw Celik en mevrouw Korkmaz, tegenartikel III.13 van het decreet van 25 april 2014 betreffende het Onderwijs XXIV (B.S. 25 september 2014, p. 76414 e.v.), strekkende tot wijziging van artikel 110/5 van de Codex Secundair Onderwijs.
- LÊ Than Khoi, 1981. *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.
- LEVINE, Marc V. (ed.), 1997. *La reconquête de Montréal*. Montréal : VLB éditeur.
- Mc ANDREW, Marie, 1999. Sens et limites du principe de non-discrimination en matière éducative : une réflexion critique. In : *Revue québécoise de droit international*. Vol. 12, n° 1, pp. 225-240.
- Mc ANDREW, Marie, 2001. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Prix Donner 2001 du meilleur livre sur les politiques publiques canadiennes.
- Mc ANDREW, Marie, 2002. Le remplacement du marqueur linguistique par le marqueur religieux en milieu scolaire. In : RENAUD, Jean,

- PIETRANTONIO, Linda et BOURGÉAULT, Guy (ed.), *Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001 : les relations ethniques en question*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. pp. 131-148.
- Mc ANDREW, Marie, 2003a. Should national minority/majority share common institutions or controlled their own schools. A comparison of policies and debates in Quebec, Northern Ireland and Catalonia. In: JUTEAU, Danielle et HARZIG, Christiane (ed.), *The Social Construction of Diversity: Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*. New York: Berghahn Press. pp. 369-424.
- Mc ANDREW, Marie, 2003b. School spaces and the construction of ethnic relations : Conceptual and policy debates. In: *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*. Vol. 35, n° 2, pp. 14-29.
- Mc ANDREW, Marie, 2013. *Fragile Majorities and Education. Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Mc ANDREW, Marie, à paraître, 2016. Educational structures and the curriculum: reproducing or transforming ethnic boundaries? In: TIMMERMAN, Christiane, CLYCO, Noël, Mc ANDREW, Marie, BALDE, Alhassane, BRAEKMANS, Luc et MELS, Sara (ed.), *Youth in Education: The Necessity to Value Diversity*. Routledge.
- Mc ANDREW, Marie et JANSSENS, Rudi, 2004. The role of schooling in the maintenance and transformation of ethnic boundaries between linguistic communities :contrasting Quebec and Belgium. In : BOURGÉAULT, Guy, CHASTENAY, Marie-Hélène et VERLOT, Marc (ed.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : comparaison Belgique-Canada/Ethnic Relations and Education in Divided Societies: Comparing Belgium and Canada. Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*. Numéro spécial, Vol. 36, n° 3, pp. 61-83.
- Mc ANDREW, Marie et ROSSELL, Josefina, 2002. De taalattitudes en het taalgebruik van de immigranten in de Franstalige scholen van Montreal. In: LEMAN, Johan et TOP, Luc (ed.), *Intercultureel en meertaligonderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding*. Antwerpen: Garant. pp. 79-92.
- Mc ANDREW, Marie, VELTMAN, Calvin, LEMIRE, Francine et ROSSELL, Josefina, 2001. Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels. In : *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 27, n° 1, pp. 105-127.
- Mc ANDREW, Marie et VERLOT, Marc, 2004. Diversité culturelle, langue et éducation : que pouvons-nous apprendre d'une comparaison Québec/Flandres ? In : BOURGÉAULT, Guy, CHASTENAY, Marie-Hélène et VERLOT, Marc (ed.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : comparaison Belgique-Canada/Ethnic Relations and Education in Divided Societies: Comparing Belgium and Canada. Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*. Numéro spécial, Vol. 36, n° 3, pp. 10-24.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, 1990. *Au Québec pour bâtir ensemble*. Politique d'immigration et d'intégration. Montréal : Direction des communications.
- PLOURDE, Michel, 1988. *La politique linguistique du Québec 1977-1988*. Montréal : IQRC.
- STATISTIQUE CANADA, 2011. *Répartition de la population québécoise selon la langue maternelle et la langue d'usage*. Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA, 2012. *Portrait des minorités de langues officielles du Canada*. Catalogue n° 89-642-X. Ottawa.
- THAMIN, Nathalie, COMBES, Élodie et ARMAND, Françoise, 2013. Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. In : GALLIGANI, Stéphanie, WACHS, Sandrine et WEBER, Corinne (ed.), *École et langues : difficultés en contextes*, Paris : Éditions Riveneuve, Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques. pp. 17-40.
- THIESSEN, Elmer, 2001. *A Defense of Religious Schools and Colleges*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- TONDREAU, Jacques, ROBERT, Marcel et BROUDEHOUS, Jean-François, 2011. *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. 2^e édition. Anjou : CEC.

VAN AVERMAET, Piet et SIERENS, Sven, 2015. *De desbetreffende voorangsregel*. Texte inédit préparé à la demande du Foyer dans le cadre de la contestation juridique du Décret modifiant l'article 125 du Code de l'enseignement secondaire, non publié.

VLAAMS PARLEMENT, 2004. *Stuk 162, 2014-2015-NR.6. Legenda 17 december 2014 (2014-2015)*. Ontwerp van decreet, houdende bepaligen onderwijs amendement.

Soutien financier

Brussels Studies est publié avec le soutien de :



Innoviris, l'Institut Bruxellois pour la Recherche et l'Innovation



Fondation Universitaire



Fonds international Wernaers pour la recherche et la diffusion des connaissances



Fonds de la Recherche scientifique

Pour citer ce texte

Mc ANDREW, Marie, 2016. L'accès aux institutions scolaires des communautés dont la langue est fragile : une perspective canadienne, In : *Brussels Studies*, Numéro 95, 25 janvier 2016, www.brusselsstudies.be.

Liens

D'autres versions de ce texte sont disponibles

ePub FR : <http://tinyurl.com/BRUS95FREPUBLIC>

ePub NL : <http://tinyurl.com/BRUS95NLEPUBLIC>

ePub EN : <http://tinyurl.com/BRUS95ENEPUBLIC>

pdf FR : <http://tinyurl.com/BRUS95FRPDF>

pdf NL : <http://tinyurl.com/BRUS95NLPDF>

pdf EN : <http://tinyurl.com/BRUS95ENPDF>

Les vidéos publiées dans *Brussels Studies* sont visibles sur la chaîne Vimeo de *Brussels Studies* à l'adresse suivante : <http://vimeo.com/channels/BruS>