

336. Notre survol de la question des écoles des minorités linguistiques serait incomplet s'il ne s'étendait un peu à d'autres pays. Il est bon de rappeler aux Canadiens que plusieurs pays comptent d'importantes minorités linguistiques, et que l'enseignement à une minorité dans sa langue ne constitue pas une grande innovation. Plusieurs minorités possèdent un système scolaire propre et jouissent de droits bien définis par la législation. Nos recommandations paraîtront moins radicales si l'on sait que des précédents existent et qu'il n'est pas exceptionnel qu'une minorité linguistique ait ses propres écoles.

337. En nous intéressant à d'autres pays, nous pourrions découvrir divers régimes d'enseignement conçus pour répondre aux besoins de leurs minorités linguistiques. Le problème se pose d'une façon particulière dans chaque pays. Les régimes mis au point parfois par des générations, reposent sur les rapports entre les principaux groupes culturels, sur l'influence politique et économique exercée par la minorité, sur le prestige dont jouissent respectivement, à l'intérieur et dans les affaires internationales, les langues de la majorité et de la minorité. En fin de compte, l'expérience étrangère met en relief les problèmes particuliers que pose l'enseignement aux minorités et laisse entrevoir des possibilités de solution. Le Canada peut sûrement en tirer parti.

338. La situation la plus difficile est celle où un groupe linguistique jouit d'une influence politique ou économique suffisante pour réclamer certains droits, mais ressent une certaine inquiétude parce que sa langue ne possède pas le même prestige que celle de l'autre communauté. C'est le cas notamment des Flamands en Belgique et des Afrikaners en République sud-africaine. Les uns et les autres se sont

Expériences
riches de
leçons

Langues à
prestige plus
faible

préoccupés du statut de leur langue, craignant même qu'elle ne disparaisse. Le néerlandais et l'afrikaans ne peuvent être considérées comme des langues internationales. Le deuxième groupe linguistique important dans chaque pays — francophone en Belgique et anglophone en République sud-africaine — s'est montré peu empressé à apprendre la langue de la majorité. En raison de leur prestige considérable, le français en Belgique et l'anglais en République sud-africaine ont eu tendance à s'imposer comme langue de communication. Les Flamands et les Afrikanders ont fourni le gros des éléments qui s'expriment dans les deux langues officielles ; dans les deux cas, il a longtemps semblé que la langue la plus prestigieuse éliminerait l'autre progressivement, sauf dans les localités isolées et dans les couches peu instruites de la population.

Belgique

339. En Belgique toutefois, le groupe flamand forme la majorité ; il en est de même pour le groupe de langue afrikaans au sein de la population blanche, en République sud-africaine. Chacun peut donc exercer une forte influence sur les décisions d'intérêt national. De fait, chacun de ces pays a mis au point une politique d'enseignement qui compense l'inconvénient d'une langue moins prestigieuse.

340. En Belgique, le groupe flamand forme aujourd'hui à peu près 60 % de la population¹. Au XIX^e siècle, le français était la langue de l'État et de l'enseignement supérieur. À cause de son grand prestige, beaucoup d'habitants des Flandres l'adoptaient pour première langue. Mais le nationalisme flamand a obtenu l'élévation du néerlandais au rang de langue officielle et des mesures pour le préserver des empiétements du français. Le régime actuel en matière d'enseignement remonte à 1932, année où était adopté le principe des zones unilingues. Dans la zone flamande, le néerlandais est la langue d'enseignement des écoles élémentaires et secondaires ; dans la zone wallonne, c'est le français. Bruxelles, capitale à prédominance francophone mais à forte minorité flamande, est le centre d'une région bilingue dotée d'écoles françaises et néerlandaises. Les mesures législatives subséquentes n'ont pas modifié cette situation, mais ont peut-être tendu à marquer encore davantage les divisions linguistiques².

341. Deux aspects de la réglementation belge en matière de langues nous intéressent tout particulièrement. Mentionnons d'abord l'enseignement de la deuxième langue. Les autorités scolaires des zones unilingues ne sont pas tenues d'inclure l'enseignement d'une deuxième

1. Il n'existe pas de statistiques précises sur la langue maternelle ; cette proportion approximative se fonde sur les chiffres relatifs aux régions. Voir l'étude effectuée pour la Commission par le CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION SOCIO-POLITIQUE (C. R. I. S. P.), « Le bilinguisme et le biculturalisme en Belgique », pp. 12-13.

2. Il existe des règlements spéciaux pour les communes situées à la frontière linguistique, et pour celles où l'allemand est la langue de la majorité.

langue au programme des classes élémentaires. Si elles le font, ce sera le français en région flamande et le néerlandais en région francophone. Au secondaire, la deuxième langue enseignée est habituellement, mais pas nécessairement, l'autre langue officielle. Celle-ci, toutefois, est obligatoire dans la région de Bruxelles, dès les premières années du cours élémentaire.

342. Le deuxième aspect, plus controversable, a trait à la limitation du droit des parents de choisir la langue de l'enseignement dispensé à leurs enfants. Dans les zones unilingues du pays, ce droit n'existe pas. Toutes les écoles financées par l'État dispensent les cours dans la langue officielle de la zone. Même dans la région de Bruxelles, qui renferme des écoles francophones et néerlandaises, les parents ne disposent pas de ce choix. La loi précise que la langue maternelle ou habituelle de l'enfant déterminera l'école qu'il doit fréquenter. Pour assurer l'application de cette loi, on exige avant l'inscription à une école une déclaration en bonne et due forme sur la langue de l'enfant, attestée par deux inspecteurs. Ces règlements ont pour objet de protéger le néerlandais en faisant cesser chez les Flamands l'habitude assez fréquente de placer leurs enfants dans une école francophone.

343. Dans la République sud-africaine¹, la population blanche comprend deux groupes linguistiques importants : le groupe de langue afrikaans et le groupe de langue anglaise. Le premier y forme la majorité (60 %) de la population blanche, mais à une certaine époque, sa langue, comme le flamand, semblait vouée à la disparition. L'anglais et le néerlandais étaient langues d'enseignement, au XIX^e siècle, dans les diverses entités politiques qui devaient constituer plus tard l'Union sud-africaine. Toutefois, le néerlandais n'était pas parlé de façon courante. Il s'était formé une langue vernaculaire rurale, l'afrikaans, dérivant du néerlandais, mais simplifiée et modifiée dans sa structure au point de pouvoir être considérée comme distincte. Bien que l'afrikaans fût la langue maternelle du plus grand nombre des Afrikanders, le néerlandais a été la langue officielle de l'école pendant des années. Aussi, certains parents afrikanders, ayant à choisir entre l'anglais et le néerlandais pour les études de leurs enfants, avaient tendance à opter pour celui-là.

République
sud-africaine

344. À la création de l'Union sud-africaine en 1910, l'anglais et le néerlandais ont été désignés langues officielles dans la Constitution, avec statut égal. Lors des délibérations qui ont suivi, il y a eu accord général pour instituer des écoles de langue néerlandaise et de langue anglaise ; toutefois, un débat s'est élevé sur la question de savoir si les parents auraient la liberté de choisir entre ces écoles, ou

1. Les paragraphes consacrés à la République sud-africaine sont fondés sur l'étude effectuée pour la Commission par W. G. McConkey, « The Bilingual and Bicultural Structure of the White South African Educational System ».

si la langue maternelle serait déterminante. Un comité parlementaire recommanda aux provinces de rendre obligatoire l'enseignement dans la langue maternelle, mais comme l'école employait le néerlandais plutôt que l'afrikaans, les règlements n'ont pas toujours été observés. Les Afrikanders, a fait observer l'un d'entre eux, forment « le seul peuple de la terre qui fait valoir les droits légaux de sa langue maternelle sans savoir quelle est sa langue maternelle ». C'est à partir de 1925 seulement que les garanties données au néerlandais dans la Constitution ont été étendues à l'afrikaans, et que celui-ci a remplacé, ou peu s'en faut, le néerlandais comme langue d'enseignement. Trois des quatre provinces appliquent aujourd'hui le principe selon lequel l'enseignement doit être dispensé dans la langue maternelle de l'enfant ; seul le Natal accorde le choix aux parents.

345. L'existence d'écoles bilingues demeurait un sujet de discorde. On en trouvait deux types : l'école à sections parallèles, qui dispense les cours en anglais aux anglophones et en afrikaans aux enfants afrikanders, mais où les autres activités se déroulent dans une langue ou l'autre, ou dans les deux ; l'école qui dispense à tous les élèves une partie de l'enseignement en anglais et l'autre en afrikaans. Ces écoles présentaient l'avantage, disait-on, de favoriser la compréhension entre élèves des deux communautés linguistiques. En 1938, une vaste enquête apporta une certaine confirmation de ce point de vue. D'autre part, on a soutenu que l'enfant devait bien posséder sa langue maternelle avant d'être mis en contact avec une autre, et que l'école devait affermir l'identité culturelle comme l'identité linguistique de l'enfant. Ce point de vue supposait des écoles distinctes ou unilingues pour chaque groupe linguistique. Les arguments en faveur de cette dernière formule se sont imposés en République sud-africaine ; la politique actuelle est donc favorable aux écoles unilingues. Dans toutes les écoles, cependant, l'enseignement de l'autre langue officielle est obligatoire dès la deuxième ou la troisième année du cours élémentaire.

La situation
en Suisse

346. Dans les deux pays étudiés plus haut, la langue de la majorité semblait en péril en raison du prestige dont jouissait celle de la minorité. Aussi a-t-il été nécessaire d'adopter des mesures législatives pour la protéger. En Suisse¹, les langues officielles sont l'allemand, le français et l'italien. Le groupe de langue allemande est le plus nombreux mais, grâce à la proximité de la France et de l'Italie, ni les Suisses de langue française ni ceux de langue italienne n'ont craint la disparition de leur langue. De plus, la Suisse, contrairement à la Belgique et à la République sud-africaine, est une fédération ; la tradition de l'autonomie cantonale y a étayé les droits linguistiques

1. Nos renseignements sur la Suisse sont tirés de l'étude effectuée pour la Commission par PETER WELSH, « Plurilingualism in Switzerland ».

des minorités. Aussi la politique linguistique de la Suisse en matière d'enseignement diffère-t-elle beaucoup de celle des deux autres pays.

347. La formule de base en Suisse est celle des territoires unilingues. De ses 25 cantons ou demi-cantons, 21 sont officiellement unilingues et leurs écoles enseignent dans la langue du canton. Les quatre autres renferment des minorités linguistiques importantes. Le principe de territorialité s'y applique également, de sorte que les cantons bilingues se composent surtout de circonscriptions unilingues de l'une ou l'autre langue officielle. Il existe évidemment des communes mixtes ; si les deux communautés linguistiques sont suffisamment importantes par leurs effectifs et leur influence, le régime habituel dans ce cas est celui de deux systèmes scolaires distincts. Ce moyen terme est peu fréquent toutefois : la plupart des parents suisses doivent confier leurs enfants à des écoles qui enseignent dans la langue de la majorité cantonale ou communale. Même les universités, se conformant au principe de territorialité, sont essentiellement unilingues, à l'exception de celle de Fribourg qui est établie dans un canton bilingue. Dans les cantons mixtes, l'étude d'une autre langue officielle est obligatoire et commence en cinquième ou dans une classe plus avancée ; dans les cantons unilingues, elle est parfois facultative à l'élémentaire mais obligatoire au secondaire.

348. Le principe de territorialité n'est pas aussi rigide qu'il semblerait, car il est atténué par des circonstances particulières. Chaque communauté linguistique tend à se grouper, de sorte que les minorités d'un canton sont ordinairement peu considérables. Comme les distances sont assez faibles, les parents qui tiennent à ce que leurs enfants fassent leurs études dans leur langue, trouveront habituellement l'école qui leur conviendra dans un rayon se prêtant à un déplacement quotidien. Il est plausible, en outre, qu'en raison du prestige de chacune des langues officielles, les parents appartenant à une minorité acceptent assez facilement de confier leurs enfants à une école de l'autre communauté linguistique.

349. La Finlande¹ diffère nettement des autres pays étudiés, car la minorité de langue suédoise n'y forme pas même 10 % de la population. Cette minorité a déjà été puissante sur les plans politique et économique, d'où le prestige de sa langue. Aujourd'hui cependant le finnois est la langue dominante, et sa connaissance est considérée comme presque indispensable par la minorité pour la plupart des professions. Les nationaux de langue suédoise acceptent donc la nécessité d'apprendre le finnois : ils n'en font pas moins de grands efforts pour préserver leur langue maternelle. Le régime scolaire reflète

La situation
en Finlande

1. Les données sur la Finlande sont tirées de l'étude effectuée pour la Commission par T. MILJAN, « Bilingualism in Finland ».

cette situation. Des écoles de langue suédoise sont mises à la disposition de la minorité mais, habituellement, ceux qui en sortent parlent couramment les deux langues.

350. Au degré élémentaire, le droit de la minorité à des écoles de langue suédoise est fonction du nombre des écoliers qui la parlent dans la circonscription. Les écoles élémentaires sont souvent petites en Finlande. Les communes sont tenues d'en ouvrir une si la circonscription compte au moins 27 élèves, et cette école ne peut être fermée que si l'effectif demeure, trois années consécutives, inférieur à 15. Par égard spécial pour la minorité, des écoles pour la minorité suédoise ou finnoise doivent être instituées dans toute circonscription où il y a au minimum 18 élèves, et demeurer ouvertes à moins que l'effectif tombe à moins de 12. Toutes les écoles élémentaires sont sous la direction et la surveillance de l'État, mais le ministère de l'Éducation compte une section finnoise et une section suédoise. Dans toutes les écoles, l'enseignement de l'autre langue est obligatoire à compter de la cinquième.

351. Il y a plus de diversité à l'échelon secondaire, qui comprend différents types d'écoles, mais là aussi il existe pour la minorité des établissements de langue suédoise qui sont administrés par la section compétente du ministère. Dans ces écoles, le finnois figure au programme, qui peut d'ailleurs comprendre jusqu'à trois langues étrangères. L'enseignement en suédois est dispensé également au degré supérieur. Il y a une université de langue suédoise à Turku (en suédois, Åbo). À l'université d'État d'Helsinki, certaines chaires sont qualifiées suédoises et leurs titulaires donnent leurs cours en suédois. Les étudiants ne peuvent y suivre tous les cours du premier cycle en suédois, mais il leur est loisible d'employer cette langue pour toutes les épreuves et tous les examens.

352. Notons en terminant le fait qui frappe le plus l'observateur nord-américain : nombre de gouvernements se chargent volontairement d'assurer à la minorité son propre système scolaire. Les droits de la minorité diffèrent d'un pays à l'autre et les structures des systèmes d'enseignement varient elles aussi, mais la dualité ou la pluralité des systèmes sont bien établies.

353. La base sur laquelle on se fonde pour offrir des écoles à la minorité linguistique est d'un intérêt tout spécial du point de vue de la situation canadienne. En République sud-africaine et en Finlande, les cours sont dispensés dans les deux langues s'il y a des élèves des deux communautés linguistiques. En Suisse, le régime linguistique de l'enseignement se fonde sur le principe de territorialité ; le pays est divisé en circonscriptions unilingues. La Belgique utilise les deux formules. Elle renferme des zones unilingues ainsi qu'une région bilingue

comptant des écoles et de langue française et de langue néerlandaise. Son application du principe de territorialité est plus simple : dans chaque région il n'y a qu'un seul système public d'enseignement. C'est là une bonne méthode si chaque communauté linguistique est groupée dans des régions délimitables. Quand la population est mixte ou qu'il se trouve des enclaves minoritaires, la formule est moins satisfaisante, car certains enfants doivent faire leurs études dans une langue autre que la leur. La création d'écoles de la minorité linguistique là où les effectifs s'y prêtent, permet de répondre avec plus de souplesse aux besoins d'une population hétérogène, bien que l'existence de deux systèmes dans une localité pose des problèmes administratifs plus complexes.

354. Nos exemples montrent aussi comment certains pays dotés de plus d'une langue officielle ont résolu la question de l'enseignement d'une deuxième langue. En République sud-africaine, où le bilinguisme est un élément de la politique nationale, l'enseignement de la deuxième langue est obligatoire et commence tôt à l'école élémentaire. En Suisse, où les citoyens sont peut-être plus conscients des avantages personnels que présente la connaissance d'une deuxième langue, l'enseignement d'une autre langue officielle est obligatoire au cours secondaire, mais débute plus tard à l'élémentaire. En Belgique, pays de tension plus grande entre les communautés linguistiques, la deuxième langue enseignée dans les régions unilingues est habituellement, mais non nécessairement, l'autre langue officielle du pays ; dans la région bilingue, on l'enseigne comme matière obligatoire dès l'élémentaire.

L'enseignement
de la langue
seconde

355. Dans notre premier livre, nous nous sommes refusés à recommander l'application intégrale et du principe de territorialité et du principe de personnalité au régime linguistique du Canada ; nous considérerions également inopportun de retenir le traitement qu'accorde sur le plan scolaire l'un ou l'autre de ces pays à sa minorité de langue officielle. Il nous paraît évident que certaines des pratiques que nous venons de décrire, telles la limitation du droit des parents belges de choisir la langue dans laquelle étudieront leurs enfants, ou la précision extrême des normes finlandaises quant à l'établissement et le maintien des écoles de la minorité, constitueraient des contraintes que peu de Canadiens estimerait acceptables. Par ailleurs, la minorité de langue officielle au Canada parle une langue dont le rayonnement est international, mais qui n'est pas la langue usuelle de communication en Amérique du Nord. Aussi les anglophones ont-ils été moins portés à apprendre le français, que les francophones l'anglais. Par suite, l'anglais a pu apparaître aux francophones du Canada comme une menace pour leur langue. Mais il y a plus encore, puisque à l'encontre de la Belgique et de la République sud-africaine, où le

Application
au Canada

groupe flamand d'une part et le groupe afrikander d'autre part sont tous deux majoritaires, le groupe de langue française est minoritaire au Canada et même doublement minoritaire, dans l'ensemble de l'Amérique du Nord. Le Canada est un pays aux traditions et institutions politiques distinctes. Ses systèmes d'enseignement reflètent des attitudes et des aspirations sociales qu'il faut respecter. Nous avons beaucoup à apprendre de l'expérience de certains autres pays, mais nos recommandations doivent nécessairement être formulées en fonction du milieu canadien. Les écoles de nos minorités linguistiques doivent être adaptées à la situation canadienne.

356. Au chapitre premier, nous avons proposé des objectifs généraux pour l'enseignement aux minorités francophones et anglophones : d'une part, assurer aux deux communautés de langue officielle des possibilités égales de préservation et d'épanouissement de leur langue et de leur patrimoine culturel ; d'autre part, faire en sorte que l'enseignement donné dans leurs écoles permette d'acquérir une connaissance suffisante de la langue et de la culture de la collectivité majoritaire. Par les normes pédagogiques auxquelles elles seront soumises et par les facilités d'accès à l'éducation qu'elles offriront, ces écoles devront équivaloir à celles de la majorité de la province. Ces objectifs ne sont pas excessifs. Bon nombre des mémoires que nous avons reçus en préconisaient de semblables ; les chefs de file des minorités et les figures dominantes de l'éducation conviennent dans l'ensemble que la politique scolaire doit s'y conformer. Néanmoins, notre exposé sur la situation actuelle de l'école minoritaire a montré que toutes les provinces canadiennes restent en partie en deçà de ces objectifs. Dans les provinces de langue anglaise, on a intégré la minorité francophone au système scolaire commun sans trop se soucier de la préservation de sa langue maternelle. Les écoles « bilingues » ou de langue française, quand elles sont autorisées, n'offrent que des possibilités restreintes. Au Québec, la minorité anglophone a eu le droit d'instituer son propre système d'enseignement, mais elle n'a pas accordé suffisamment d'importance à la langue de la majorité provinciale.

Objectifs

357. De toute évidence, il faudra des changements considérables pour combler l'écart entre la situation actuelle et les objectifs esquissés plus haut. Dans les provinces anglophones, la faiblesse de l'enseignement en langue française tient avant tout à ce qu'on n'a pas reconnu de bon cœur aux francophones le droit à l'instruction en leur langue.

Nécessité
de changements
importants

Au cours de ces dernières années, on s'est peu à peu ouvert à la nécessité d'améliorer cet état de choses et de nombreux projets de réforme ont été mis sur pied. En général, ceux-ci vont moins loin que l'objectif que nous avons fixé : le juste équilibre entre les fins culturelles et les fins scolaires, auquel les autorités provinciales et la minorité linguistique souscrivent sans réserve.

358. On peut répartir les minorités de langue officielle en deux grandes catégories, pour les fins de l'organisation de l'enseignement. La première catégorie embrasse les communautés minoritaires qui, dans une région, forment une partie assez importante de la population. Ces communautés sont assez considérables pour justifier la gamme complète des écoles élémentaires et secondaires, ainsi que des cours conçus en fonction de leurs besoins particuliers. Les districts bilingues, dont nous avons recommandé la création dans le livre premier, englobent ces blocs minoritaires importants, anglophones au Québec et francophones dans les autres provinces. La deuxième catégorie comprend les éléments de ces groupes minoritaires établis en dehors des districts bilingues. Ils constituent moins de 10 % des minorités de langue officielle et sont dispersés dans tout le Canada, depuis Terre-Neuve jusqu'à la Colombie-Britannique. On ne saurait toutefois les laisser de côté, car l'école représente peut-être pour eux un facteur de préservation de la langue plus important que pour les communautés de la première catégorie. Mais, nécessairement, les moyens à mettre en œuvre ne seront pas les mêmes que dans les districts bilingues. On trouvera au chapitre VIII nos recommandations sur l'enseignement dans la langue de la minorité, ailleurs que dans les districts bilingues.

Recommandation
n° 1

359. Dans ce chapitre, nous traitons des écoles de la minorité de langue officielle en district bilingue. Notre première recommandation découle tout naturellement du principe selon lequel, au Canada, les parents ont le droit moral de faire instruire leurs enfants dans la langue officielle de leur choix, ainsi que de notre définition des districts bilingues, où l'ouverture d'écoles pour la minorité linguistique serait déterminée par les effectifs. En conséquence, **nous recommandons que, dans les districts bilingues, l'enseignement public aux niveaux élémentaire et secondaire soit dispensé dans chacune des deux langues officielles.**

360. En vertu de cette recommandation, l'enseignement, dans un district bilingue, serait donné dans les deux langues officielles. En bien des cas, les élèves seront assez nombreux pour justifier l'établissement d'écoles distinctes ; grâce aux moyens de transport, chaque école secondaire pourra desservir une région étendue. Certaines localités devront installer dans une même école des classes anglaises et des classes françaises ; les deux groupes utiliseront alors certaines installations

communes, comme les salles de conférences et de concert, les laboratoires, les ateliers. La minorité n'en aurait pas moins ses classes à elle, et l'enseignement y serait le même que si elle avait ses propres écoles.

361. Cette recommandation entraînera, bien sûr, des changements dans les structures administratives des ministères et des localités; elle suppose en outre des mesures particulières pour la formation des maîtres et la création de services spéciaux. Mais avant de traiter le système scolaire dans son ensemble, nous décrirons comment nous concevons les écoles de la minorité linguistique. Alors seulement pourrons-nous aborder la question des structures et des services nécessaires au fonctionnement de ces écoles.

A. La langue d'enseignement

362. La langue de l'enseignement caractérisera dans une large mesure l'école minoritaire. La langue, nous l'avons noté dans notre premier livre, est plus qu'un moyen de communication, c'est aussi une forme essentielle de l'expression d'une culture; elle influe sur les caractères propres d'une communauté. Si l'école doit favoriser le progrès linguistique et culturel de la minorité, il ne suffira pas d'y enseigner la langue de cette minorité comme simple matière du programme. Pour communiquer efficacement avec autrui, un élève doit apprendre à employer sa langue dans des situations diverses et sur toutes sortes de sujets. Pour développer ses facultés d'analyse et d'expression, il doit cultiver les modes de pensée propres à sa langue. Une connaissance précise et sensible de la langue maternelle est indispensable au développement intellectuel de l'enfant.

Importance de
l'enseigne-
ment dans la langue
maternelle

363. L'étude de la langue maternelle est importante pour tous les enfants certes, mais elle l'est tout spécialement pour ceux de la minorité linguistique. Leur situation fait qu'ils seront presque nécessairement soumis à l'influence de l'autre langue hors du foyer. Même dans les régions où la minorité provinciale constitue le groupe majoritaire, l'autre langue sera présente dans la rue, à la radio et à la télévision, dans les journaux. L'école doit alors faire contrepoids au milieu linguistique où baigne l'enfant. En conséquence, **nous recommandons que, dans les districts bilingues, les écoles de la minorité de langue officielle dispensent normalement l'enseignement dans la langue maternelle de cette minorité.**

Recommandation
n° 2

364. Pour favoriser le progrès linguistique et culturel d'une minorité, il est indispensable de lui assurer l'enseignement dans sa langue maternelle. Cette recommandation n'entraîne pas de changement pour les écoles anglophones du Québec, ou pour les écoles francophones d'Ontario, depuis la récente loi. Elle accroîtra l'emploi du français au degré secondaire au Nouveau-Brunswick, ainsi qu'à l'élémentaire

dans les districts bilingues de la Nouvelle-Écosse et du Manitoba, par exemple. Comme ces provinces ont approuvé ces dernières années un emploi plus large du français comme langue d'enseignement dans les écoles de la minorité linguistique, notre recommandation ne suppose donc aucun changement radical d'orientation.

Auxiliaires
didactiques

365. Employer la langue de la minorité dans l'enseignement, c'est plus que la parler en classe. Il faut tenir compte aussi des manuels et autres moyens didactiques, et attacher un soin spécial à leur préparation. Autant que possible, ils seront rédigés dans la langue de la minorité et selon l'optique de sa culture. Parfois, cependant, il s'agira d'adaptations de manuels et d'auxiliaires en usage dans les écoles de la majorité provinciale, mais qui devront être réalisées avec tout le soin voulu. La traduction est un art, car le bon traducteur doit repenser le texte pour en reformuler correctement le contenu. Une traduction littérale irait à l'encontre de notre objectif, qui est d'apprendre à l'enfant comment assimiler les modes de pensée de sa langue maternelle.

366. Notre recommandation n'exclut pas tout enseignement dans la langue de la majorité. Connaître celle-ci est un atout, voire une nécessité, pour ceux qui sortent des écoles minoritaires. On enseignera la langue de la majorité comme matière au programme, et peut-être sera-t-il souhaitable de s'en servir pour une autre matière, mais seulement lorsque les élèves connaîtront bien leur langue maternelle. Cette situation pourra se présenter dans des localités francophones où les élèves ont peu de contacts quotidiens avec l'élément anglophone et dans certaines régions du Québec où les anglophones seront dans la même situation par rapport au français. On ne décidera d'enseigner une autre matière dans la langue de la majorité qu'après avoir mesuré chez les élèves la connaissance de la langue maternelle. Cette décision incombera aux autorités locales, qui consulteront les inspecteurs de l'école minoritaire et demanderont le consentement des parents.

B. La langue de la minorité, matière au programme

Recommandation
n° 3

367. La langue maternelle occupera, il va de soi, une place importante au programme des écoles minoritaires. De fait, dans les écoles anglophones du Québec, on enseigne l'anglais dès la première année et c'est le cas du français dans les écoles minoritaires ou « bilingues » des autres provinces. En conséquence, **nous recommandons que, dans les écoles de la minorité de langue officielle, la langue maternelle soit matière au programme de toutes les classes et de toutes les sections.**

Cours
ordonné

368. Nous ferons observer toutefois qu'il est nécessaire d'apporter le plus grand soin à l'élaboration d'un programme allant de la première année de l'élémentaire à la fin du secondaire. Cette tâche exige

la collaboration de linguistes et d'enseignants et comporte tant la production de moyens audio-visuels que la composition de livres de lecture et de manuels. Les écoles minoritaires des provinces anglophones ne pourront recourir à une adaptation du programme français du Québec, qui ne leur conviendrait pas, étant donné les différences de cours et les besoins propres des minorités francophones. Les programmes spéciaux déjà adoptés en Ontario et au Nouveau-Brunswick devront être développés en certains domaines, notamment pour y intégrer l'emploi des moyens audio-visuels à tous les niveaux. En collaborant à la mise au point de programmes appropriés, qui comporteraient les moyens audio-visuels, les ministères de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario et du Manitoba favoriseraient une meilleure utilisation des ressources existantes. Le Conseil de recherche linguistique, dont nous proposons la création dans un chapitre ultérieur, facilitera cette collaboration et aidera à mettre ces ressources à la disposition des autres provinces. Il pourrait en outre concourir à l'élaboration de changements éventuels au programme d'anglais des écoles de la minorité québécoise.

369. Un bon enseignement de la langue maternelle à l'école minoritaire ne se limite pas à la matière proprement dite ; il doit également comprendre la lecture de certaines œuvres littéraires. En effet, la connaissance des grandes œuvres concourt à l'enrichissement de la langue ; c'est aussi le meilleur moyen de faire prendre conscience aux enfants de leur patrimoine culturel. Le contenu du programme est donc de la plus haute importance pour l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles de la minorité.

C. La langue de la majorité, matière au programme

370. Les autorités provinciales et les porte-parole des minorités sont acquis à la nécessité d'enseigner la langue du groupe majoritaire dans les écoles de l'autre groupe. En quittant l'école, la plupart des jeunes s'établiront dans la province même ; connaître la langue de la majorité leur sera donc un atout précieux. Dans les écoles protestantes anglophones du Québec, le français est déjà obligatoire à partir de la troisième ; dans les écoles catholiques anglophones, on l'enseigne à compter de la quatrième. En outre, beaucoup de commissions scolaires l'ont introduit dès la première, comme elles en avaient le choix. Dans les écoles minoritaires des autres provinces, l'anglais est obligatoire à compter de la première. Il s'agit donc de savoir, non pas si la langue de la majorité doit être enseignée, mais à partir de quelle classe.

371. Les spécialistes ne sont pas d'accord sur la question de savoir si l'enseignement de la deuxième langue doit débiter dès la première

Recommandation
n° 4

année de l'élémentaire. Certains soutiennent qu'il est souhaitable de commencer tôt, que c'est durant les premières années de l'élémentaire que les enfants, pour des raisons physiologiques et psychologiques, peuvent le plus facilement apprendre une autre langue. D'autres, redoutant l'interférence, craignent que l'enfant ne confonde les structures et les modes de pensée des deux langues. La circonspection semble de mise puisque les spécialistes ne s'entendent pas. Il ne fait pas doute que cette confusion, si elle constitue une difficulté, est plus grave dans le cas des enfants qui ne possèdent pas très bien leur langue maternelle en arrivant à l'école ; on a plus de chances de la rencontrer chez les jeunes francophones. De nombreux facteurs, tenant à l'individu ou au milieu, peuvent expliquer cette faiblesse et il est vraisemblable que l'ambiance d'une localité bilingue soit du nombre. Comme beaucoup d'élèves des écoles minoritaires vivent dans une localité bilingue, où la langue maternelle est soumise à une forte pression, nous n'insistons pas sur l'étude de la langue de la majorité dès la première ; dans ces régions, il conviendrait peut-être d'attendre à la troisième. Mais elle doit être enseignée dans toutes les classes du secondaire. En conséquence, **nous recommandons que, dans les écoles de la minorité de langue officielle, la langue de la majorité soit matière au programme dans toutes les sections.**

372. L'enseignement de la langue de la majorité devra également faire l'objet de programmes spéciaux. La deuxième partie du présent livre portera sur l'enseignement de la langue seconde, mais il convient d'en souligner ici certains aspects intéressant la minorité. Dans bien des provinces, les jeunes francophones abordent l'étude de la langue seconde par la conversation puis, après la première année, passent au cours d'anglais destiné aux anglophones, ce qui leur cause indiscutablement des difficultés. Il faudrait des cours spéciaux, avec manuels et autres instruments didactiques, conçus en fonction des besoins des élèves de la minorité. On devrait tendre vers un haut degré de perfection dans les quatre domaines du langage : compréhension orale, expression orale, lecture et rédaction. L'enseignement de l'anglais aux anglophones et du français aux francophones a pour objet, notamment, de leur donner accès à la littérature en leur langue et de leur faire connaître leur patrimoine culturel. Dans l'enseignement de la langue seconde aux minorités, on pourra consacrer moins de temps à la littérature et plus à la langue même.

Place de
la langue
majoritaire

373. Il y a lieu de se demander si le fait de donner suite à nos recommandations se traduira chez les élèves par une connaissance suffisante de la langue majoritaire. Nous avons proposé de faire de la langue maternelle le véhicule normal de l'enseignement, et de la langue seconde une matière au programme. Les Canadiens qui ont étudié la

langue seconde à l'école et qui se trouvent aujourd'hui incapables de la parler, voire d'en articuler un seul mot, en présence de compatriotes dont c'est la langue maternelle, auront très probablement des doutes sur la valeur d'un cours faisant aussi peu de place à la langue seconde. Ils oublient peut-être que leurs propres difficultés tiennent probablement à ce que l'enseignement qu'ils ont reçu était essentiellement axé sur la lecture et la traduction, un peu comme s'il s'agissait d'une langue morte. Mais l'importance que l'on attache depuis quelque temps à l'expression orale a favorisé, avec l'emploi des moyens audio-visuels, une nette amélioration dans l'étude des langues. Mais, fait plus significatif encore, les élèves d'un groupe minoritaire se trouvent dans une situation linguistique particulière. Dans l'étude d'une langue, le succès dépend de la volonté de l'apprendre et des occasions de la parler. Or les élèves de la minorité seront généralement plus sensibles à l'utilité de l'autre langue, y voyant plus qu'un enrichissement culturel, car il y a plus de chances pour qu'ils l'entendent et la lisent tous les jours. Il leur est donné aussi d'utiliser la langue qu'ils étudient. Pour la plupart des élèves appartenant à la minorité, l'enseignement reçu à l'école n'est qu'un des moyens dont ils disposent pour apprendre la langue de la majorité.

374. Les données recueillies au cours de nos recherches tendent à confirmer cette constatation. Nous avons fait appliquer deux tests d'anglais — compréhension orale et lecture — à des étudiants ontariens qui avaient fait leurs études élémentaires et secondaires en français¹, l'enseignement de l'anglais excepté. Ils venaient de s'inscrire à l'Université d'Ottawa et à l'université Laurentienne. Des élèves de douzième dont la langue maternelle était l'anglais ont été soumis aux mêmes tests (d'après les tests provinciaux, qu'ils avaient passés auparavant, ils se situaient très près de la moyenne de la province en anglais) ; les moyennes obtenues par ces élèves ont été supérieures, mais d'un écart qui étonne tant il était peu marqué². Une autre étude a établi que, pour leur part, les anglophones du Québec réussissaient moins bien dans l'étude du français quand cette langue n'était que matière d'enseignement³. Puisque les élèves se trouvaient dans une situation semblable du point de vue des études, ils auraient apparemment été moins convaincus de l'importance qu'il y a de connaître la langue de la majorité. Cette attitude évolue peut-être. Quoi qu'il en soit, nous

1. La plupart avaient fréquenté les écoles élémentaires « bilingues » jusqu'à la dixième, puis avaient poursuivi leurs études dans des écoles privées.

2. Voir l'étude effectuée pour la Commission par R. SISKIS, « How Well do French Canadian Students Know English? », p. 34. Les résultats des anglophones et des francophones ont été respectivement de 90,5 et 85,1 pour la compréhension orale, et de 79,9 et 76 pour la lecture.

3. Voir l'étude effectuée pour la Commission par L. P. VALIQUET, « French-language Proficiency at University Entrance », p. 22.

estimons que l'anglophone, dans les écoles minoritaires du Québec, devrait avoir la même attitude envers l'étude du français que le francophone des autres provinces à l'égard de l'anglais. La minorité de langue anglaise n'a guère à craindre de perdre sa langue maternelle. Il s'agit plutôt de remédier au défaut de communication entre les deux communautés linguistiques. Aussi avons-nous avancé qu'on pourrait non seulement enseigner le français comme langue seconde dans les écoles de la minorité anglophone, mais encore en faire la langue d'enseignement en d'autres matières.

D. Aperçu du programme des écoles de la minorité de langue officielle

Adaptation de
l'enseignement
des autres
matières

375. L'enseignement de la langue maternelle et de l'autre langue officielle occupe, cela va de soi, une place de premier plan dans les programmes des écoles minoritaires. Il faut aussi se demander comment adapter l'enseignement des autres matières aux besoins particuliers des élèves qui fréquentent ces écoles.

376. À l'heure actuelle, les écoles de la minorité linguistique suivent généralement le même programme que celles de la majorité provinciale, mis à part les cours spéciaux portant sur la langue maternelle. Au Québec, les écoles anglophones font exception à cette règle, mais la commission Parent a recommandé l'adoption d'un programme uniforme pour toutes les écoles de la province.

Programme
provincial
commun

377. Cette formule — ce serait son principal avantage — permettrait à toutes les écoles de la province d'avoir des normes équivalentes et donnerait aux élèves des chances égales de faire des études. Toutes les provinces ont mis au point des programmes des mieux appropriés, semble-t-il, pour chaque classe, et rien n'incite à croire que les élèves anglophones et francophones devraient apprendre les principes des mathématiques ou des sciences à des âges ou dans un ordre différents. La langue d'enseignement sera différente, mais non le contenu général du cours. Si tous les élèves suivent le même programme, il est possible de fixer des objectifs pédagogiques uniformes pour toutes les écoles d'une province. Les changements de programmes et les innovations profiteront alors à toutes les écoles, tant minoritaires que majoritaires. Les élèves de la minorité linguistique auront, au degré secondaire, le même choix de cours et le même choix de matières. À l'échelle provinciale, il faut un programme commun pour que les élèves de la minorité puissent recevoir un enseignement équivalant à celui de la majorité.

378. On pourrait, évidemment, envisager un programme uniforme pour toutes les minorités de langue française du Canada; les écoles seraient alors organisées, dans tout le pays, par le gouvernement fédéral et non par les gouvernements provinciaux. Indépendamment des pro-

blèmes constitutionnels qu'il susciterait, un tel système ne résoudrait probablement pas la question, car il méconnaîtrait la diversité des régions. L'organisation des écoles ne saurait faire abstraction des impératifs géographiques. L'économie de chaque province influe sur la conception de l'enseignement technique et commercial qui s'y donne. Un système fédéral aussi centralisé ferait inévitablement double emploi avec le système actuel, tant sur le plan technique que sur le plan de l'expérience acquise au niveau local; les avantages présumés d'un régime uniforme seraient donc perdus.

379. Les ministères provinciaux de l'Éducation sont conscients des avantages que présenterait l'uniformité des programmes et des normes dans les écoles de langue anglaise. Cette question a été longtemps débattue et l'on vient de créer le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada qui s'emploiera, par voie de consultation, à mieux harmoniser les systèmes scolaires provinciaux. Les difficultés auxquelles s'est heurtée la coordination par le passé traduisent les particularités régionales dont les systèmes provinciaux ne sauraient faire abstraction. Mais la collaboration amorcée devrait réduire les différences de programmes entre les provinces, et se répercuter sur les écoles de la minorité comme de la majorité.

380. Aussi avons-nous conclu que c'est dans le cadre provincial qu'on peut le mieux assurer de hautes normes d'enseignement et de larges possibilités d'études dans les écoles de la minorité linguistique. Ces objectifs supposent la similitude des programmes dans toutes les écoles d'une province, quelle que soit la langue d'enseignement. En conséquence, **nous recommandons que, dans chaque province, l'école de la minorité de langue officielle suive, dans les grandes lignes, le programme de l'école de la majorité.**

Recommandation
n° 5

381. Il ne s'ensuit pas que le programme doive être le même pour chaque matière. La minorité a un patrimoine culturel propre et l'on doit en tenir compte pour enseigner certaines matières avec le maximum d'efficacité. Bien entendu, les sciences et les mathématiques ne sont pas de ce nombre. Mais, nous l'avons signalé, il est nécessaire de mettre au point des programmes spéciaux pour l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde, et de veiller à ce que l'enseignement de la langue maternelle développe chez les élèves la conscience de leur patrimoine culturel.

382. Les matières qui se rattachent aux sciences de l'homme (celles qu'on appelle en anglais les *social studies*), posent un problème d'un autre ordre. La conception des cours, dans les grandes lignes, ne doit pas donner lieu à une distinction entre école de la minorité et école de la majorité; l'enseignement de l'histoire ou de la géographie peut suivre le même ordre pour tous les élèves d'une province. On ne

Recommandation
n° 6

peut cependant faire abstraction des particularités culturelles ; il sera nécessaire parfois d'adapter ces cours à la situation où se trouvent les élèves de la minorité. De façon générale, le programme d'une matière se fonde sur le principe voulant qu'on passe du connu à l'inconnu. En géographie, par exemple, l'élève sera amené à étudier d'abord sa région, pour élargir ensuite ses horizons. De même, dans les matières se rattachant aux sciences de l'homme, on intéresse habituellement les élèves d'abord à la société à laquelle ils appartiennent, et on passe ensuite aux autres. L'élève de la minorité linguistique fait partie d'un groupe culturel distinct, qu'il doit apprendre à connaître et à situer dans le cadre plus large de sa province et de son pays. Cette méthode repose sur des principes pédagogiques éprouvés et, de plus, concorde avec l'objectif que nous proposons : faire connaître à l'élève son patrimoine culturel. En adaptant en ce sens les cours touchant les sciences de l'homme conçus pour le groupe majoritaire, on atteindra les objectifs culturels et pédagogiques de l'école minoritaire. En conséquence, **nous recommandons que, pour les matières se rattachant aux sciences de l'homme, les provinces adaptent à la situation particulière des élèves les programmes destinés aux écoles de la minorité de langue officielle.**

383. Moins de 10 % des minorités francophones et anglophones habitent hors des districts bilingues, mais les parents qui appartiennent à ces collectivités ont quand même le droit moral de faire instruire leurs enfants dans leur langue maternelle. Même là où les effectifs des minorités sont faibles, notre double objectif tient toujours : mettre en valeur le patrimoine linguistique et culturel de la minorité, et assurer à cette dernière une éducation caractérisée par des normes pédagogiques et des possibilités d'études équivalant à celles de la majorité. Toutefois, hors des districts bilingues, le moyen d'atteindre ces objectifs dépendra largement du nombre d'élèves. Les types d'enseignement qu'on pourra et devra offrir seront déterminés par les conditions locales. Peut-être sera-t-il impossible d'ouvrir des écoles distinctes aux échelons élémentaire et secondaire. On ne saurait maintenir un cours secondaire général pour deux ou trois élèves. Et le nombre justifierait-il une section à ce degré, celle-ci ne serait pas souhaitable si elle devait empêcher ou gêner, chez les élèves de la minorité, le choix d'une section mieux adaptée à leurs intérêts et à leurs aptitudes.

Droits des
petites
collectivités
minoritaires

384. Il faut néanmoins établir clairement les droits de la minorité. Il est souvent arrivé que des commissions scolaires aient montré peu d'empressement à satisfaire celle-ci. Une commission scolaire peut ne pas priser ou ne pas comprendre les préoccupations linguistiques et culturelles du groupe de la minorité; comment serait-elle favorable, alors, au morcellement du système existant? Le groupe de la minorité, de son côté, ne saisira peut-être pas toutes les difficultés à résoudre pour lui donner satisfaction. C'est pourquoi il importe que des règlements établissent dans quelles conditions le groupe minoritaire a droit, dans chaque localité, à des moyens d'enseignement particuliers, et qu'ils assurent que les commissions scolaires compétentes les fourniront. En

Recommandation
n° 7

conséquence, nous recommandons que le ministère de l'Éducation de chaque province énonce officiellement les conditions et formalités régissant, hors des districts bilingues, l'exercice du droit de la minorité de langue officielle à des moyens d'instruction particuliers.

385. Cette mesure éliminera une bonne part de la confusion et des différends qui se rencontrent souvent à l'échelon local parce qu'on n'a pas clairement défini les droits de la minorité. Seuls des fonctionnaires provinciaux peuvent établir cette réglementation dans le détail. Les systèmes d'enseignement élémentaire et secondaire variant d'une province à l'autre, les règlements doivent correspondre aux structures particulières à chaque système et évoluer en même temps qu'elles. On s'emploiera toutefois, dans chaque province, à satisfaire dans toute la mesure du possible les aspirations linguistiques et culturelles de la minorité, compte tenu de ses effectifs d'âge scolaire et des diverses formes d'enseignement dont ils auront besoin. Pour un nombre d'élèves donné, la même attention doit être possible, qu'ils appartiennent à la minorité anglophone du Québec ou aux minorités francophones des autres provinces. Nous indiquerons plus loin dans ce chapitre, ce qui, à notre avis, peut constituer des critères raisonnables de réglementation pour chaque province.

A. Le niveau secondaire

386. Les écoles secondaires de la minorité situées hors des districts bilingues se modèleront, chaque fois que ce sera possible, sur celles proposées pour ces districts, et la langue d'enseignement y sera, normalement, la langue maternelle. Dans de nombreuses circonstances, les enfants des localités non comprises dans les districts bilingues utiliseront la langue de la majorité comme langue de communication. L'école doit faire contrepoids à cette prédominance, si l'on veut que ces enfants acquièrent la maîtrise de leur langue maternelle. Une bonne connaissance de la langue seconde est indispensable, mais vu la place qu'elle occupe dans la localité, il ne sera pas nécessaire d'y consacrer plus de temps que dans les écoles des districts bilingues.

Effectifs

387. Quand sera-t-il possible d'ouvrir des écoles secondaires distinctes pour les minorités établies hors des districts bilingues? Question difficile, car il est impossible de déterminer l'effectif optimal d'une école secondaire polyvalente. L'effectif moyen a augmenté régulièrement dans les villes au cours de la dernière décennie; aujourd'hui, on le situe couramment entre 1 200 et 1 500 élèves. Par contre, dans la plupart des provinces, il s'en trouve qui comptent moins de 200 élèves, malgré le regroupement des écoles secondaires rurales. Tout chiffre que nous pourrions avancer comme minimum serait donc arbitraire.

Les autorités provinciales, en fixant les exigences minimales, devront être conscientes de l'importance extrême d'une telle école pour le groupe de la minorité. C'est un élément dont elles devront sérieusement tenir compte dans leur calcul. On pourrait accepter pour une école secondaire un chiffre bien inférieur à l'optimum, à condition qu'elle puisse offrir les cours essentiels. Ceux-ci ne pourraient pas comporter le même nombre de matières facultatives, mais les avantages pédagogiques et culturels compenseraient largement cet inconvénient.

388. Nombre de localités ne compteront pas assez de jeunes pour justifier l'établissement d'une école secondaire distincte, mais il sera malgré tout possible d'assurer au groupe de la minorité certains moyens d'instruction particuliers. Les élèves de la minorité, même si leur nombre tombait au-dessous du minimum fixé pour la province, pourraient bénéficier du programme complet de leurs écoles en utilisant, dans certains cas, les mêmes locaux que les élèves du groupe de la majorité.

Locaux
communs

389. Les écoles auxquelles nous pensons, c'est-à-dire celles dont les programmes sont parallèles, supposent un principal bilingue et une administration en mesure de maintenir un juste équilibre entre les deux groupes linguistiques. Des écoles de ce genre existent en d'autres pays, et il n'y a pas lieu de croire qu'elles exigent trop des éducateurs canadiens.

390. Si les effectifs ne sont pas suffisants pour une école à programmes parallèles, une partie de l'enseignement pourra toujours se donner dans la langue maternelle. Dans les écoles secondaires de plusieurs provinces de langue anglaise, on groupe les élèves francophones pour le cours de français, qui n'est pas le même que pour les anglophones. D'autres matières se prêteront à cette façon de procéder, notamment celles qui sont généralement obligatoires. Les élèves suivront alors un programme en quelque sorte bilingue, certaines matières leur étant enseignées en leur langue et d'autres dans la langue seconde. Dans les dernières années du secondaire, un nombre croissant de matières ne leur seront probablement enseignées que dans la langue de la majorité; c'est que le régime des sections rend plus difficile le groupement des élèves de la minorité.

Classes
spéciales

391. Offrir aux élèves de la minorité, à l'échelon secondaire, un large éventail de possibilités entraînera moins de complications que ne le laisserait croire notre exposé. Hors des districts bilingues, les groupes minoritaires de langue officielle sont très dispersés à travers le Canada, mais, dans chaque province, ils sont en grande partie concentrés dans quelques régions. La mesure toucherait donc peu d'écoles. Dans la plupart des provinces, la question des programmes et des auxiliaires didactiques ne se posera pas, puisqu'on les utilisera déjà dans les districts bilingues. Quelques adaptations seront peut-être

Nécessité d'une
réglementation
précise et libérale

nécessaires dans le cas des provinces ne comprenant pas de tels districts. Il faudra aussi, cela va de soi, des maîtres qui parlent la langue de la minorité ; la question de leur recrutement sera traitée au chapitre XI.

392. Nous nous sommes gardés de faire des recommandations précises sur la nature exacte de l'enseignement à offrir aux élèves de la minorité vivant hors des districts bilingues. Les conditions varient entre les systèmes scolaires des provinces : donc la situation locale influera inévitablement sur la voie à suivre. En tout état de cause, nous estimons possible de donner une partie de l'enseignement dans la langue maternelle, même si une école secondaire ne compte qu'un petit nombre d'élèves. Nous insisterons sur deux points : premièrement, les règlements des provinces devraient établir quelles sont les exigences minimales pour que l'enseignement se donne dans la langue de la minorité et préciser les formalités à remplir pour assurer la mise en œuvre des moyens appropriés. Si cette réglementation n'était pas explicite, il serait à craindre que dans certaines localités, les autorités n'accordent pas grande attention au groupe de la minorité. Deuxièmement, la réglementation devrait être des plus libérales. Comme nous le disions au livre premier, l'égalité des deux groupes culturels exige le maximum d'enseignement possible dans la langue maternelle, et non l'inverse. Rappelons qu'en accordant une considération particulière aux aspirations linguistiques et culturelles d'une minorité, le système d'enseignement d'une province se gagnera plus facilement la confiance de cette minorité. Une telle attitude facilitera la réalisation des fins éducatives du système.

B. Le niveau élémentaire

393. Les écoles élémentaires ont habituellement des effectifs inférieurs à ceux des écoles secondaires et des programmes moins spécialisés. Aussi se prêtent-elles mieux à l'adoption de mesures spéciales en faveur de la minorité. Pour les élèves de l'élémentaire, il semble que le fait de baigner dans un milieu où l'on parle leur langue maternelle soit d'une importance toute particulière, car bon nombre, par la suite, seront de plus en plus influencés par la langue de la majorité. De plus, l'utilisation de la langue maternelle à l'école est nécessaire, surtout dans les premières années, puisque c'est celle que les enfants ont apprise au foyer. Encore une fois, nous estimons préférable de présenter nos suggestions en termes généraux, laissant aux autorités provinciales le soin de les reformuler en recommandations précises.

Enseignement
à part

394. Il conviendrait que les élèves de la minorité fréquentent des écoles élémentaires à part, sauf en cas d'impossibilité. Si leur petit

nombre constitue un obstacle, une école à programmes parallèles offrira peut-être la solution. Si, pour telle année du cours, il y a 20 de ces élèves ou davantage, on pourrait sans doute les grouper dans une classe à part, ne serait-ce que pour répondre aux impératifs pédagogiques. Et comme, à partir du moment où ils seront entrés à l'élémentaire, leur nombre ne variera vraisemblablement guère d'une classe à l'autre, on pourrait leur faire suivre le programme de l'école de la minorité du début à la fin. Il faudra aussi ouvrir des maternelles pour la minorité linguistique chaque fois que les circonstances s'y prêteront, car toute occasion d'approfondir la connaissance de la langue maternelle doit être mise à profit.

395. On suivra le même programme que les écoles de la minorité établies dans les districts bilingues de la province. Le milieu, et souvent la nécessité d'étudier certaines matières dans la langue de la majorité à l'échelon secondaire, mettront les élèves en contact avec cette langue, qui sera d'ailleurs enseignée en classe. Les élèves devront acquérir une bonne connaissance des deux langues, mais, pour atteindre cet objectif, il faut que la langue maternelle ait priorité à l'école élémentaire.

Programme

C. Les grandes agglomérations

396. Les effectifs de l'école de la minorité linguistique seront déterminés, jusqu'à un certain point, par l'étendue de la région qu'elle doit servir. À la campagne, l'école régionale ne comptera peut-être pas une plus forte proportion d'élèves appartenant au groupe minoritaire que l'ensemble des écoles qu'elle aura remplacées mais, groupant tous ces élèves, elle se prêtera mieux à l'organisation de moyens d'instruction particuliers. Dans les zones urbaines, les élèves de la minorité seraient peut-être assez nombreux pour justifier des mesures particulières, mais on les trouverait répartis entre diverses écoles élémentaires et secondaires. Il est donc possible que, dans certaines agglomérations, on doive recourir à des dispositions particulières pour les grouper dans une ou plusieurs écoles, afin de leur assurer l'enseignement dans leur langue.

397. Les écoles de la minorité ont un rôle important à jouer dans les grandes agglomérations. On trouve des écoles de langue anglaise dans les principales villes du Québec, mais dans les autres provinces, peu de villes sont dotées d'écoles francophones publiques. Et pourtant, plusieurs comptent une population francophone appréciable et l'urbanisation laisse prévoir que ce nombre ira croissant. La migration s'effectue en bonne partie à l'intérieur de chaque province et, à l'heure actuelle, les Franco-Ontariens s'établissant à Toronto et les Acadiens du Nouveau-Brunswick qui se fixent à Saint John doivent peut-être re-

Importance
des écoles
minoritaires
urbaines

noncer à faire instruire leurs enfants en français. Il faut aussi tenir compte des mouvements de population entre les provinces. Les Canadiens de langue française quittant le Québec pour une autre province s'établissent le plus souvent dans une agglomération urbaine. La perspective de ne pouvoir faire instruire leurs enfants en français réduit sans aucun doute ce mouvement de population. Cette remarque s'applique tout particulièrement aux familles dont le chef est muté par son entreprise pour quelques années seulement. L'établissement d'écoles de langue française dans les centres urbains des provinces anglophones faciliterait sûrement les choses aux Canadiens français quittant un milieu francophone.

Recommandation
n° 8

398. L'école de la minorité sera réalisable dans nombre d'agglomérations urbaines, à condition qu'elle serve un territoire suffisamment vaste. Il s'agira, sauf empêchement, d'écoles élémentaires ou secondaires distinctes mais, en certains cas, des écoles à programmes parallèles pourront être nécessaires. Pour nombre d'élèves, cela présentera un inconvénient ; ils devront subir des déplacements plus longs, mais du moins leur sera-t-il donné de recevoir un enseignement conçu en fonction de leurs besoins particuliers. L'exemple de la commission des écoles séparées d'Edmonton autorise à croire que le transport ne pose pas vraiment de difficultés (§ 301). En conséquence, **nous recommandons que l'on établisse des écoles pour la minorité de langue officielle dans les grands centres urbains, chaque fois que l'agglomération comptera un nombre suffisant d'élèves appartenant à la minorité de langue officielle.**

D. Les services d'enseignement complémentaires

399. Il restera des familles isolées et des collectivités disséminées qui ne pourront avoir accès, par l'école, à un enseignement dispensé dans leur langue maternelle. Cela ne touchera que très peu d'enfants, qu'il s'agisse d'anglophones ou de francophones. On devra néanmoins respecter leur droit à faire une partie de leurs études dans leur langue maternelle.

Cours par
correspondance

400. Les ministères de l'Éducation offrent aujourd'hui des cours par correspondance pour les enfants des régions reculées qui ne peuvent se rendre à une école. Il serait facile à ces ministères d'organiser, pour les élèves de la minorité qui n'ont pas leurs propres écoles, des cours par correspondance dans leur langue maternelle. Certains en ont élaboré qui pourraient vraisemblablement servir à d'autres provinces. Dans le cas d'élèves fréquentant une école de la majorité — du moins au degré élémentaire — les cours par correspondance peuvent être considérés comme complémentaires, mais ils constitueraient un appui pour la langue et la culture de la minorité dans ces situations exceptionnelles.

401. Au secondaire, le recours aux internats constitue une autre possibilité. Les internats publics sont peu répandus au Canada, mais il en existe là où la population est très clairsemée. Ceux que nous préconisons se rattacheraient à une école de la minorité officielle établie dans la province. Les parents qui veulent que leurs enfants conservent leur langue maternelle trouveraient là une solution. Les frais de pension seraient à la charge des parents, mais grâce à un transfert des taxes scolaires, les parents n'auraient pas à payer les droits de scolarité imposés aux non-résidents.

Internats

402. Nous avons esquissé, dans les deux chapitres qui précèdent, les types d'enseignement qu'il y aurait lieu d'offrir aux minorités de langue officielle. Nous avons présenté la langue comme étant la caractéristique fondamentale de cet enseignement et le nombre des élèves comme le principal élément de base pour déterminer la place de la langue de la minorité dans l'enseignement. Deux autres points doivent entrer en ligne de compte pour que se dessine nettement le régime scolaire de la minorité. Quels élèves admettra-t-on dans ces écoles ou dans ces classes ? L'enseignement sera-t-il confessionnel ? Le présent chapitre est consacré à ces deux questions.

A. Admissibilité

403. L'enseignement que nous avons défini a été conçu en fonction des besoins primordiaux des minorités officielles. Il a pour objet d'offrir aux élèves de ces minorités des possibilités d'études égales à celles dont bénéficient les élèves de la majorité dans chaque province, tout en leur permettant d'acquérir la maîtrise de leur langue maternelle et le sens de leur patrimoine culturel.

404. Sans doute la plupart des parents qui appartiennent à la minorité de langue officielle se féliciteront-ils de ces objectifs et voudront-ils que leurs enfants fassent leurs études à l'école de la minorité. On devra cependant éviter la contrainte. Si, pour une raison quelconque, des parents du groupe minoritaire préfèrent confier leurs enfants à l'école de la majorité, ils devront pouvoir le faire. L'école peut aider la minorité à maintenir son identité culturelle, mais à condition que les familles

Liberté de
choix pour
les parents

tiennent à cette identité. Les écoles de la minorité seront donc fréquentées par des enfants dont les parents auront fait un choix délibéré.

Recommandation
n° 9

405. Il faut aussi envisager le cas des parents du groupe majoritaire qui souhaiteraient placer leurs enfants dans une école de la minorité. Certains souhaiteraient que leurs enfants soient bilingues et verront dans l'école de la minorité un excellent moyen d'arriver à cette fin. Bien sûr, nous entendons favoriser le bilinguisme, et nous sommes d'avis que l'école minoritaire peut contribuer à permettre aux Canadiens de devenir bilingues. Dans beaucoup de localités, elle sera peut-être le seul établissement où l'on utilisera la langue de la minorité comme moyen courant de communication. Aussi estimons-nous que les parents du groupe majoritaire doivent avoir la faculté d'inscrire leurs enfants à une école de la minorité, s'il en existe dans la localité. En conséquence, **nous recommandons que l'on reconnaisse aux parents le droit de choisir pour leurs enfants ou l'école de la majorité ou l'école de la minorité de langue officielle, si les deux existent dans la localité.** On notera que notre recommandation s'applique aux parents appartenant à l'un ou l'autre groupe linguistique, ainsi qu'aux foyers où l'on parle les deux langues officielles, et ceux où l'on n'en utilise aucune.

Il faut
préserver le
caractère de
l'école de
la minorité

406. L'application de notre recommandation pourra entraîner des difficultés. L'école de la minorité a pour objet de répondre aux besoins de ce groupe, en rendant possible un milieu qui protège sa langue et sa culture. Le climat de l'école sera modifié, du point de vue linguistique, si elle accueille une trop forte proportion d'élèves qui n'auraient pas déjà appris à la maison la langue d'enseignement. Le cas échéant, la langue de la communauté majoritaire pourrait bien s'imposer dans la cour de récréation, voire en classe. Et même si les maîtres tiennent à l'usage exclusif de la langue de la minorité en classe, l'enseignement en souffrira, car certains élèves auront du mal à suivre les cours. Ce serait donc aller à l'encontre des objectifs mêmes de l'école de la minorité.

Recommandation
n° 10

407. Il y a donc des précautions à prendre. Les enfants du groupe majoritaire devraient normalement se familiariser au préalable avec la langue de la minorité en fréquentant une école maternelle de la minorité. Si leur nombre le permet on groupera les élèves de la majorité pour leur donner un enseignement à part. On pourrait ainsi leur accorder une attention spéciale sans nuire au déroulement normal des cours. Dans quelques grandes agglomérations urbaines, peut-être même sera-t-il possible de créer des écoles pour les élèves de la majorité qui aimeraient faire leurs études dans la langue de la minorité. Il existe déjà des écoles privées de ce genre. Dans certains cas, les élèves venant de l'école de la majorité doubleraient une classe pour bien apprendre la langue avant d'y poursuivre leurs études dans des conditions favorables. On

pourrait toujours fixer des quotas¹ si trop d'élèves de la majorité désiraient s'inscrire à l'école de la minorité. L'essentiel est de conserver à celle-ci son caractère linguistique et culturel. Les parents du groupe de la majorité linguistique qui veulent envoyer leurs enfants à l'école de la minorité doivent accepter cette condition. En conséquence, **nous recommandons qu'on préserve le caractère linguistique et culturel particulier des écoles de la minorité de langue officielle en limitant, s'il y a lieu, le nombre d'élèves de la majorité de langue officielle qui pourront fréquenter ces écoles.**

B. Caractère confessionnel

408. Les écoles de la minorité, en raison de leur rôle dans le domaine de la culture, doivent-elles être confessionnelles ? Il n'y a pas de lien nécessaire entre la langue et la religion. On peut être de même langue et appartenir à des religions différentes, ou de même croyance et parler une langue différente. Si les écoles de la minorité n'avaient pour mission que d'assurer à une minorité la maîtrise de sa langue, il n'y aurait pas lieu de traiter du caractère confessionnel de ces écoles ; cette question serait hors de propos. Mais la croyance religieuse peut faire partie du patrimoine culturel d'une société.

Religion
et culture

409. En matière d'éducation, notre objectif, tel que le prescrit notre mandat, est d'assurer que les deux langues et les deux cultures officielles soient préservées. Comme telle, la question du caractère confessionnel de l'école ne saurait donc être en cause ici. Néanmoins, c'est un fait bien connu que la grande majorité des francophones sont traditionnellement très attachés à l'école confessionnelle au point que, pour beaucoup d'entre eux, elle constitue un élément essentiel de la culture canadienne-française. Le lien si souvent proclamé entre la langue française et la foi catholique conduisait à cette position. L'influence, longtemps prédominante, du clergé au sein des minorités francophones et les charges qu'il a tout naturellement assumées dans les écoles de ces groupes, ont favorisé la conception très répandue au Canada voulant qu'une école française soit avant tout, ou du moins autant que possible, un établissement confessionnel.

410. Il ne nous appartient pas de trancher, sur le plan théorique, la question de la valeur respective de l'école publique et de l'école confessionnelle, ou encore de faire des recommandations aux provinces tou-

1. Le Collège militaire royal de Saint-Jean, par exemple, a pour principe d'admettre 60 % de francophones et 40 % d'anglophones. Voir l'étude effectuée pour la Commission par LOUIS PAINCHAUD, « Description du bilinguisme et du biculturalisme de trois universités », p. 117.

chant l'enseignement de la religion dans les écoles et la façon dont le système scolaire doit traiter les diverses familles spirituelles. Mais puisque la langue et la foi ont été si intimement liées dans le domaine scolaire, il ne serait guère satisfaisant, sur le plan pratique, de traiter l'une sans tenir aucun compte de l'autre. Aussi croyons-nous devoir formuler ici certains principes et les appliquer à certaines situations caractéristiques.

411. En nous engageant sur ce terrain, nous sommes pleinement conscients de la complexité du problème que posent les valeurs en cause, de la variété des situations locales et de l'évolution, dans le sens de la tolérance et de la concorde, qui a marqué ces dernières années. Il nous importe au plus haut point de ne pas aviver ou ranimer de vieilles querelles ; mais nous estimons également qu'une paix scolaire authentique ne peut reposer que sur la justice, et que celle-ci est d'autant mieux servie que l'on perçoit plus clairement les divers ordres de valeurs qui sont en cause dans l'aménagement d'un système scolaire.

Priorité à
la langue

412. Notre mandat, sur le plan des principes, requiert que nous abordions la question du strict point de vue de l'égalité des groupes culturels de langue française et de langue anglaise. Cette égalité doit se réaliser autant que possible dans l'ensemble des institutions canadiennes, et il semble clair que celles-ci doivent, en tout premier lieu, reconnaître l'existence de deux cultures différentes et viser à accorder à chacune une place égale. Nous n'en faisons pas un critère exclusif mais, dans notre conception du Canada, il ne peut être subordonné à aucun autre. Le bien commun, ou encore des obstacles d'ordre pratique, peuvent empêcher maintes institutions de réaliser cette dualité culturelle ; mais, dans les questions qui relèvent principalement de l'autorité politique, on peut difficilement concevoir que les revendications des groupes religieux aient priorité sur celles des groupes francophones et anglophones. Cela signifie que, dans tout établissement d'enseignement financé à même les fonds publics, on doit d'abord s'employer à répondre aux besoins des francophones et des anglophones. Ce principe laisse entière la question du caractère confessionnel de l'école.

413. Nous estimons simplement que la conception du Canada qui est à la base de notre mandat implique certaines conclusions dont l'évidence s'impose, pour peu que l'on analyse le lien indissoluble qui existe entre la langue et l'école. Il est futile de prétendre à la survivance authentique d'une culture — à plus forte raison à son épanouissement — qui ne serait pas étayée par un ensemble d'écoles de bonne qualité, dispensant un enseignement distinct, et cela jusqu'à un niveau élevé. Par contre, ce n'est pas minimiser l'importance de l'enseignement confessionnel que de refuser de voir entre l'école et la religion un lien comparable à celui qui existe entre l'école et la langue. Pour la langue, l'école est une ques-

tion de vie ou de mort ; tel n'est pas le cas pour la foi. Ces vérités toutes simples, confirmées par l'expérience, s'imposent dès qu'on examine la notion d'éducation. Elles ont pourtant été très méconnues dans notre pays, et au détriment certain de l'école francophone.

414. En effet, il existe au Canada un ensemble de situations où des parents — du simple fait qu'ils n'avaient pas d'abord et formellement posé le problème de l'école française — ont trouvé difficile ou impossible de faire instruire leurs enfants en français. Dans les provinces où toutes les écoles subventionnées étaient en principe neutres et anglaises, les francophones ont été amenés à réclamer que leurs écoles soient françaises et confessionnelles. Ils soulevaient ainsi un double problème, et les gouvernements étaient davantage portés à accorder une importance plus grande à l'un des deux aspects, le caractère confessionnel, parce qu'il touchait un groupe plus nombreux, c'est-à-dire tous les catholiques d'une province. En Colombie-Britannique par exemple, le problème a pris de ce fait une ampleur tout autre. En faisant cause commune avec d'autres catholiques, dans le but d'obtenir des écoles confessionnelles, les francophones ne pouvaient s'assurer de garanties pour leur langue. L'expérience des autres provinces avait abondamment prouvé que, bien qu'on ait toujours présenté la langue française comme la gardienne de la foi, les autorités religieuses et scolaires étaient beaucoup moins disposées à faire de la religion la gardienne de la langue.

415. Par contre, les Acadiens du Nouveau-Brunswick ont pu obtenir des résultats remarquables en francisant un très grand nombre d'écoles publiques, justement parce que la plupart d'entre eux ont accepté, fût-ce à contrecœur, le système scolaire public. S'ils avaient lié aussi étroitement qu'on l'a fait ailleurs la langue et la religion, les progrès des dernières années eussent été vraisemblablement beaucoup moindres et surtout les perspectives du français au Nouveau-Brunswick seraient beaucoup plus inquiétantes qu'elles ne le sont aujourd'hui.

Au Nouveau-
Brunswick

416. L'expérience des Acadiens du Nouveau-Brunswick est précieuse, non seulement comme règle d'action, mais aussi sur le plan des principes. Elle démontre que le caractère confessionnel de l'école n'est pas nécessairement une question de droit ou de définition juridique. Au-delà des aspects formels, l'esprit même de l'école est en réalité créé par les professeurs et les dirigeants qui l'animent. Une école publique au service d'une population homogène au point de vue religieux et dont tout le personnel est tiré du milieu même, reflétera inévitablement la mentalité de ce groupe, à tout le moins dans un pays démocratique comme le nôtre. À plusieurs égards, elle aura l'esprit de l'école confessionnelle sans en avoir les formes extérieures, et de façon d'autant plus authentique que cet esprit se sera établi tout naturellement par la seule influence des réalités sociales. Voilà certes un cas où l'on peut

dire en toute objectivité que la langue est gardienne de la foi. Par contre, là où l'école est d'abord et avant tout confessionnelle, ensuite et jusqu'à un certain point, francophone, l'histoire montre clairement que la garantie confessionnelle offre très peu de protection réelle à la langue.

417. En effet, malgré des garanties juridiques, la minorité religieuse éprouve souvent des difficultés à établir et surtout à développer ses propres écoles. Elle a intérêt à regrouper tous ses membres, quelle que soit leur langue maternelle, et surtout à éviter qu'ils ne se dispersent dans des établissements distincts par la langue d'enseignement. Au Canada, de tels facteurs ne peuvent que jouer fortement en faveur de la langue anglaise.

La double
minorité

418. En d'autres termes, les francophones se sont trouvés en de trop nombreuses circonstances doublement minoritaires : ils formaient une minorité linguistique au sein d'une minorité religieuse. Cette situation est très désavantageuse, parce qu'une minorité est naturellement portée à s'affirmer face à la majorité, et à se désintéresser des problèmes des éléments minoritaires à l'intérieur de son propre groupe. La conclusion s'impose donc presque d'elle-même : en posant le problème de l'école d'abord en termes confessionnels, plusieurs groupes francophones ont singulièrement compliqué et aggravé leur situation sur le plan culturel. En réalité, il eût été beaucoup plus facile pour eux de rendre confessionnelle l'école française que de franciser l'école confessionnelle.

Québec

419. Jusqu'ici, nous n'avons parlé que de l'école francophone. Il conviendrait également d'aborder le cas de l'école catholique de langue anglaise au Québec. Ici encore, nous rencontrons un groupe doublement minoritaire : en tant qu'anglophones chez les catholiques francophones et en tant que catholiques parmi les anglophones. En raison du caractère strictement confessionnel du système scolaire québécois, ce groupe est rattaché à la majorité francophone. Pour des raisons qui tiennent à l'histoire et à la sociologie, ce groupe a sûrement été infiniment plus favorisé que les francophones des autres provinces qui se sont trouvés dans une situation analogue. Mais la situation des catholiques anglophones du Québec se complique de plus en plus, à cause des exigences croissantes du développement scolaire. On discerne chez eux une forte tendance à franchir la barrière confessionnelle et à se regrouper dans des cadres conçus d'abord en fonction des anglophones. Il semble évident que la minorité du Québec, comme les minorités francophones des autres provinces, aura plus de chance de servir ses intérêts culturels en se plaçant sur le terrain de la langue.

Recommandation
n° 11

420. Nous ne voulons pas laisser entendre que les provinces devraient modifier leur législation concernant les écoles confessionnelles. Dans les provinces où les écoles séparées sont prévues par la loi, il serait normal, selon nous, que les parents francophones aient droit à leurs écoles sépa-

rées, comme tout autre groupe de parents catholiques. Dans les provinces où d'après la loi, les écoles sont laïques, les écoles francophones peuvent, à notre avis, réaliser leurs objectifs culturels dans le cadre du régime existant. L'essentiel est de créer des écoles où le français soit la langue d'enseignement. En conséquence, **nous recommandons que le droit de la minorité de langue officielle d'avoir ses propres écoles soit dissocié de toute considération touchant le caractère confessionnel de ces écoles.**

421. Cette recommandation sera peut-être une source de difficultés pour certains parents. Dans les provinces actuellement pourvues d'écoles séparées, il est possible que le groupe minoritaire de telle petite localité puisse faire valoir son droit à une école francophone, mais sans pouvoir déterminer le statut confessionnel de cette école. La majorité des parents pourrait prendre une décision que certains ne sauraient accepter en raison de fortes convictions religieuses. Alors il ne resterait à ces derniers qu'à choisir pour leurs enfants, entre une école privée ou l'école de la majorité de langue officielle. Ces cas seront sans doute exceptionnels. Il ne saurait pourtant être question, dans les petites localités, d'avoir deux types d'écoles pour la minorité. Par conséquent, on ne pourra pas toujours, dans les écoles de la minorité, donner satisfaction aux parents pour qui le caractère confessionnel l'emporte sur la langue d'enseignement. En établissant ainsi une priorité dans ses objectifs, soit en faveur de la langue, soit en faveur du caractère confessionnel, chaque groupe devra accepter la conséquence logique de son choix. Il faudra aussi que les gouvernements et les diverses autorités fassent eux-mêmes les distinctions et que, dans les cas où l'on estimera impossible ou non désirable de satisfaire toutes les revendications, l'on propose au groupe minoritaire des choix clairs, en évitant notamment de repousser ou de contourner des revendications linguistiques, qui s'appuient sur la nature même du pays, en invoquant des raisons d'ordre confessionnel, qui sont d'un tout autre ordre.

422. Nous avons défini jusqu'ici les types d'écoles qui, selon nous, peuvent répondre aux besoins culturels et pédagogiques des minorités anglophones et francophones du Canada. Ces écoles toutefois ne sauraient exister isolément. Elles doivent nécessairement se rattacher à un système d'enseignement en mesure d'assurer programmes, cours et moyens didactiques, ainsi que de former les maîtres.

423. Nous avons déjà recommandé pour les écoles de la minorité un programme conforme, dans les grandes lignes, à celui des écoles de la majorité de la même province. Ce principe s'appliquerait aussi aux autres domaines de l'organisation des écoles de la minorité. Qu'il s'agisse de locaux, de matériel ou de revenus, on ne devrait pas établir de distinction entre les écoles de la majorité et les écoles de la minorité, si l'on cherche à établir les mêmes normes pour toute la province.

Normes
uniques

424. Tout cela suppose que le cadre provincial est celui qui se prête le mieux à l'organisation des écoles de la minorité et que les deux secteurs doivent être étroitement liés. Et pourtant, les écoles de la minorité ne peuvent être soumises au même régime que les autres. Ne serait-ce qu'en raison de la différence de langues, elles doivent faire l'objet d'une attention spéciale pour nombre de services, et si elles doivent constituer un ensemble ordonné, elles requerront des dispositions administratives particulières. L'organisation générale des écoles de la minorité doit être conçue en fonction de deux objectifs : une intégration étroite au système majoritaire de la même province en vue d'assurer l'équivalence des normes ; une administration particulière et de caractère propre répondant aux besoins de la minorité. Nous allons maintenant étudier la structure administrative qui, à notre avis, permettra de réaliser ces objectifs.

*A. Ministères provinciaux de l'Éducation***Danger de
l'isolement**

425. À l'échelon provincial, l'administration des écoles de la minorité doit être distincte mais non pas complètement séparée de celle des écoles de la majorité. Un ministère distinct s'occupant des écoles de la minorité pourrait sans doute se concevoir, dût-il relever d'un ministre différent ; ainsi les écoles de la minorité seraient administrées comme un ensemble organique et toutes les activités du ministère — planification scolaire, élaboration des programmes, création de services spéciaux — seraient conçues en fonction des besoins propres de la minorité. Mais la création d'un ministère pour les écoles de la minorité comporterait le grave danger de les enfermer dans un système isolé. Ainsi il pourrait arriver qu'on apporte des changements à l'un des systèmes sans tenir compte de l'autre, et viendrait un temps où les deux n'auraient plus grand-chose en commun. Des orientations différentes en matière de régionalisation, de programmes et de méthodes pourraient entraîner des écarts tels que les facilités d'accès à l'éducation et les normes pédagogiques ne soient pas les mêmes. Ce ne serait pas nécessairement au désavantage de la minorité, car celle-ci pourrait adopter des mesures plus sages. En revanche, le système des écoles majoritaires aurait, dans toutes les provinces, l'avantage que lui confère son importance numérique ; il pourrait affecter plus de ressources à la planification et serait en meilleure posture pour l'essai ou l'adoption de nouvelles formules. C'est le cas notamment en dehors de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick. De toute façon, les progrès pédagogiques ne doivent pas profiter qu'à un système mais, au contraire, à l'ensemble des élèves de la province.

**Recommandation
n° 12**

426. Même avec un seul ministère régissant les deux réseaux scolaires, l'administration de certains domaines intéressant les deux peut être conjointe. Dans la plupart des ministères provinciaux de l'Éducation, il existe une division chargée des bâtiments scolaires et de leur équipement, et les problèmes qu'elle doit résoudre sont les mêmes, qu'il s'agisse du secteur anglophone ou francophone. Par conséquent, une division distincte pour les écoles de la minorité ferait double emploi. La création de divisions séparées entraînerait du gaspillage et rendrait plus difficile la possibilité d'assurer à tous les élèves d'une province des locaux offrant les mêmes avantages. Les services de comptabilité et de finances ne devraient pas être séparés et les méthodes financières devraient être les mêmes pour toutes les écoles. En conséquence, **nous recommandons que les ministères de l'Éducation ne confient à des divisions distinctes ni la gestion de l'équipement ni la gestion des finances des écoles de la minorité de langue officielle.**

427. La différenciation s'impose quand il s'agit de programme et de langue d'enseignement, mais là aussi une étroite collaboration est nécessaire. Supposons, par exemple, la révision d'un cours de mathématiques. Si elle est faite à l'origine pour les écoles de la majorité, le nouveau programme ne sera appliqué dans les écoles de la minorité qu'une fois les manuels et autres moyens didactiques traduits et édités en leur langue. Pour éviter ce décalage, qui serait aux dépens des écoles de la minorité, il faudrait que les deux versions soient établies simultanément. L'adoption d'un nouveau programme exigeant une planification préalable minutieuse et parfois des programmes spéciaux de préparation pour les maîtres, il va de soi que les besoins particuliers des écoles de la minorité doivent être pris en considération dès la décision de réviser le programme dans une matière.

Coordination

428. La préparation des programmes sera évidemment meilleure si les responsables de l'enseignement à la minorité y participent à toutes les étapes. Les nouveaux programmes refléteront alors davantage les conceptions de chaque groupe culturel. La collaboration sera essentielle pour des matières comme l'histoire, où la structure fondamentale de l'enseignement devra être la même pour toutes les écoles, mais où il faut tenir compte des intérêts de chaque groupe culturel et où les programmes peuvent différer jusqu'à un certain point.

429. La collaboration sera d'une importance toute spéciale pour la conception des cours de langue. On peut prévoir une spécialisation beaucoup plus poussée dans l'élaboration des programmes de français et d'anglais destinés aux écoles de la majorité et de la minorité, tant pour la langue maternelle que pour l'autre langue officielle. On établira un enseignement approprié aux besoins des élèves de chaque groupe, en matière de langue. De la sorte, les programmes destinés aux écoles de la minorité seront conçus par des personnes qui s'y intéressent directement et qui entretiennent des rapports étroits avec leurs homologues du système majoritaire; ainsi les nouvelles méthodes et les nouveaux procédés seront les fruits de la collaboration et seront adoptés en même temps dans toutes les écoles.

430. Le besoin d'une direction distincte pour les écoles de la minorité ne se limite pas au programme. Il faut aussi un service de planification responsable de l'attribution des locaux scolaires à l'échelle régionale, notamment pour les cours spécialisés du degré secondaire et des instituts de technologie. Il y a également à se préoccuper de la formation de professeurs spécialisés, capables d'enseigner les diverses matières au programme dans la langue de la minorité. Ces services, comme le programme, doivent aussi correspondre aux besoins particuliers des élèves appartenant à la minorité. Il ne saurait s'agir de simples répliques de ceux qui existent pour la majorité. Une étroite collaboration est néces-

Recommandation
n° 13

saire pour assurer toute l'uniformité possible, en tenant compte des buts fondamentaux de l'école de la minorité. En conséquence, **nous recommandons que les ministères de l'Éducation confient à des divisions, services ou fonctionnaires distincts la responsabilité des écoles de la minorité de langue officielle, dans les domaines où les différences de langue ou de culture se font directement sentir. Les ministères devraient être structurés de manière à assurer la collaboration dans le développement des services de même nature à l'intention des écoles de la minorité linguistique et des écoles de la majorité.**

431. Chaque ministère provincial de l'Éducation décidera des structures administratives qui conviendront le mieux pour donner suite à cette recommandation. Dans les provinces où les écoles de la minorité seront peu nombreuses, un seul fonctionnaire suffira au sein d'une division ou d'une section, à condition de disposer du personnel et des ressources nécessaires pour bien remplir son rôle. Il aurait alors avantage à demeurer en rapports étroits avec ses homologues des autres provinces pour adapter et adopter rapidement les nouvelles méthodes convenant aux écoles de la minorité relevant de son autorité. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, de formation récente, constituerait un intermédiaire logique entre les administrateurs des écoles de la minorité de toutes les provinces.

Recommandation
n° 14

432. En Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick, où les écoles de la minorité seront nombreuses et diversifiées, il faudra des mesures de caractère plus officiel pour réaliser leur intégration dans un système. Des divisions parallèles pourront être nécessaires pour certains services; pour d'autres, des sections parallèles à l'intérieur d'une division seraient préférables. Un fonctionnaire, ayant rang de sous-ministre adjoint ou associé, aurait autorité sur tous les domaines de l'enseignement de la minorité. Il est essentiel que l'on conçoive l'administration du secteur francophone du système comme un tout organique; l'importance et la qualité de son personnel permettront de contrôler les diverses sections du programme et de fournir des services auxiliaires; le budget devra être suffisant pour défrayer déplacements et consultations. En d'autres termes, si la nécessité de la collaboration entre les deux administrations est indiscutable, la division « minoritaire » ne doit pas être réduite au rôle de complément de l'administration du groupe majoritaire, mais former un service structuré, au statut bien défini. Les affectations budgétaires, aux premiers stades notamment, devront peut-être dépasser les proportions normales. En conséquence, **nous recommandons qu'au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, les écoles de la minorité de langue officielle soient placées sous l'autorité d'un fonctionnaire ayant rang de sous-ministre associé ou adjoint, et que ce fonctionnaire dispose du personnel et du budget nécessaires.**

B. L'autorité scolaire locale

433. À quelle autorité locale faut-il confier l'administration des écoles de la minorité? Est-ce que les écoles de la majorité et de la minorité doivent relever d'une commission scolaire unique ou faudrait-il deux structures administratives à l'échelon local? Une commission distincte pour les écoles de la minorité garantit davantage que ces écoles serviront les intérêts linguistiques et culturels de la minorité. Par contre, l'existence de deux organismes peut entraîner des dédoublements inutiles de services ou des conflits quant aux services communs. Les problèmes administratifs peuvent se résoudre, mais la division de l'autorité compromettra l'équivalence des services d'enseignement et des facilités d'accès à l'éducation pour les deux groupes. Une seule autorité est préférable si l'on a l'assurance que la langue et le caractère culturel des écoles de la majorité et de celles de la minorité seront protégés.

434. Parmi les griefs exprimés par les groupes minoritaires, bon nombre ont eu pour objet l'existence d'une autorité scolaire unique. Dans les provinces où l'on admet l'existence d'un certain type d'écoles bilingues, la décision d'établir ces écoles est généralement laissée à la discrétion de la commission scolaire locale. La minorité linguistique provinciale, quand elle est également minoritaire dans une localité, ne peut invoquer un droit à de telles écoles; elle peut seulement faire appel à la bonne volonté des membres de la commission scolaire. Celle-ci, bien souvent, était peu disposée à établir des écoles bilingues. Nous avons recommandé (§ 359) la création, dans les districts bilingues, d'écoles pour la minorité de langue officielle. Nous avons aussi recommandé (§ 384) que l'on fonde le droit à des écoles de la minorité, hors des districts bilingues, sur des critères objectifs, tel que le nombre des élèves, et que ces critères soient clairement établis par une réglementation provinciale. Liant les commissions scolaires, elle éliminerait l'un des principaux sujets de contestation à l'échelon local.

Garanties
pour la
minorité

435. Il pourra subsister toutefois des domaines contentieux. Même si au sein de la commission scolaire la majorité n'est pas hostile, elle pourrait être davantage préoccupée par ses écoles et, par conséquent, négliger ou méconnaître les besoins de la minorité. Par exemple, elle attendra d'avoir satisfait d'autres besoins avant de décider la construction d'une école de la minorité dans une banlieue en expansion. On peut facilement exagérer les risques de cette nature. Au Nouveau-Brunswick, les commissions scolaires locales administrent à la fois les écoles anglophones et les écoles « bilingues »; en Ontario les commissions des écoles séparées jouent le même rôle au degré élémentaire. Par le passé, ces commissions ont connu des différends — comme toutes les autres d'ailleurs — mais

les conflits relatifs au traitement de la minorité se sont généralement réglés à l'échelon local.

436. Quand les formalités à remplir pour créer des écoles de la minorité auront été arrêtées par réglementation, il est fort probable que les conflits graves seront encore moins fréquents. Lorsque l'administration des deux types d'écoles leur incombe, les commissaires sont peu enclins à saboter l'enseignement minoritaire ; dans la plupart des cas ils pourvoiront aux besoins de la minorité, lorsqu'ils les auront compris. Dans toute circonscription scolaire, la situation de la minorité sera relativement assurée si ses écoles sont considérées comme partie du système provincial d'enseignement, au même titre que celles de la majorité. Nous traiterons plus loin des garanties à instituer pour prévenir toute injustice ou pourvoir à la médiation, en cas de conflit.

Recommandation
n° 15

437. Les avantages d'une autorité commune sont particulièrement manifestes dans le domaine des services matériels. Ainsi, un service unique de transport serait plus efficace, notamment dans les régions rurales. On pourra utiliser à meilleur escient le matériel commun, depuis les instruments scientifiques les plus modernes jusqu'aux classes ambulantes. Il n'existe guère de rapport entre l'entretien des écoles et la langue d'enseignement. Les avantages d'une administration unifiée sont encore plus visibles dans le cas des locaux communs. Bien sûr, l'utilisation commune des gymnases, des laboratoires et des salles de classe ne va pas sans quelques tiraillements. Mais les difficultés se multiplieront si les élèves partageant les locaux dépendent d'autorités administratives différentes. La gestion financière est beaucoup plus simple et plus efficace sous une seule administration, notamment pour la perception des impôts scolaires. On devra offrir des services équivalents, dans la même localité, aux élèves des groupes majoritaire et minoritaire ; l'autorité scolaire unique est le plus sûr moyen d'atteindre cet objectif. En conséquence, **nous recommandons qu'au sein d'une circonscription scolaire, toutes les écoles de même niveau, élémentaire ou secondaire, soient administrées par une seule commission scolaire.**

438. Nous voudrions que toutes les écoles de même niveau, tant celles de la minorité que celles de la majorité linguistique, relèvent de la même autorité locale. Dans la plupart des provinces, cette recommandation peut être mise en œuvre dans les cadres administratifs existants. Bien entendu, là où les écoles élémentaires ou secondaires sont déjà sous l'autorité d'un seul organisme, il n'y aura besoin d'aucun changement. Dans les provinces comptant des écoles séparées, et au Québec, où coexistent écoles catholiques et écoles protestantes, il peut déjà y avoir deux commissions scolaires exerçant leur autorité sur les écoles élémentaires ou secondaires d'un même territoire. Nous ne proposons pas de changements fondamentaux à ce régime. Les écoles minoritaires de ces

provinces peuvent quand même être confiées à l'une ou l'autre commission, comme cela se fait actuellement pour les autres écoles.

439. Il existe tout de même une situation exceptionnelle. En Ontario, dans certaines localités, des classes de neuvième et de dixième dépendent des commissions des écoles élémentaires séparées¹. Or la tendance actuelle au regroupement des écoles secondaires est propice à la mise sur pied d'un large éventail de cours : général, technique ou commercial. Il est déjà très difficile de grouper un grand nombre d'élèves de la minorité linguistique dans une même école secondaire, car ils ne forment qu'une partie des effectifs de la région. Et cette difficulté s'accroît si les Franco-Ontariens se répartissent en deux groupes pour ces deux classes. Il faut les réunir dans une même école pour qu'ils puissent profiter au maximum de tous les moyens qu'offre un grand établissement secondaire. Sinon, les élèves se trouvent en dehors du grand courant de l'enseignement secondaire de la province, et, de ce fait, ne profitent pas des progrès pédagogiques. En conséquence, **nous recommandons qu'en Ontario tout l'enseignement secondaire destiné à la minorité de langue officielle soit soustrait à l'autorité des commissions scolaires de niveau élémentaire.**

Recommandation
n° 16

440. Pour sauvegarder les intérêts de la minorité linguistique, il est essentiel que sa voix se fasse entendre à la commission scolaire locale. En d'autres termes, elle doit y avoir un représentant. En conséquence, **nous recommandons que toute commission scolaire dont l'autorité s'étend aux écoles de l'une et l'autre langue officielle comprenne des représentants de la majorité et de la minorité.**

Recommandation
n° 17

441. Chaque groupe serait représenté normalement par un nombre de commissaires proportionnel à son importance numérique dans la circonscription scolaire. Notre recommandation garantit toutefois que la minorité de langue officielle aura toujours un de ses membres la représentant à la commission scolaire, quels que soient les effectifs de ce groupe. Pour les modalités de cette représentation, on peut s'en remettre aux autorités provinciales. Par la représentation de la minorité officielle, on s'assure que la commission scolaire sera informée du point de vue de la minorité et nous sommes convaincus que, dans la plupart des cas, la commission scolaire lui accordera l'attention nécessaire.

442. Il sera possible parfois d'accorder encore plus d'influence à la minorité au sein de la commission : celle-ci devrait se diviser en deux comités, soit un pour chaque catégorie d'écoles, lorsque dans une circonscription les deux sont en nombre suffisant. Chaque comité prendrait les décisions administratives se rapportant spécifiquement aux écoles qu'il représente ; les deux comités se réuniraient pour les décisions concernant toutes les écoles du district.

1. Voir les §§ 219 et suivants.

Recours au
ministère

443. Il importerait qu'il y ait possibilité de recours au ministère provincial de l'Éducation, dans les cas où la minorité siégeant à la commission scolaire estimerait qu'une injustice a été commise à son égard. On veillerait à protéger les intérêts de la majorité et de la minorité au sein du conseil, en cas de plainte en bonne et due forme. L'enquête du ministère serait menée par une équipe comprenant un fonctionnaire étroitement lié aux écoles de la minorité et un fonctionnaire se trouvant dans la même situation vis-à-vis des écoles de la majorité. Les recours au ministère seraient probablement rares, mais la possibilité d'un tel appel donnerait au groupe minoritaire l'assurance que la commission scolaire s'efforcera de le traiter équitablement.

444. C'est avant tout le personnel enseignant qui confèrera aux écoles de la minorité leur caractère propre. Celles-ci ne sauraient réaliser leurs buts éducatifs et culturels sans professeurs spécialement formés à cette fin. Les maîtres devront donc posséder les mêmes diplômes que leurs homologues des écoles de la majorité et, en outre, connaître la langue du groupe minoritaire. La maîtrise de la langue est importante quelle que soit la matière enseignée, car les maîtres influencent les élèves dans leur manière de s'exprimer. Elle l'est à plus forte raison chez les enseignants de la minorité, car la classe doit souvent faire contrepoids à la confusion linguistique du milieu.

445. L'importance de la maîtrise de la langue a fait dire qu'il serait souhaitable de recruter au Québec les professeurs des écoles de la minorité francophone. On ne saurait y penser, car il y a déjà pénurie de professeurs compétents dans cette province ; et même si l'on trouvait des maîtres disposés à quitter le Québec pour enseigner dans ces écoles, ils auraient besoin d'une préparation spéciale, vu la différence des programmes et des systèmes. Il y a toujours eu mouvement de professeurs d'une province à l'autre, mais la plupart enseignent dans celle où ils ont reçu leur formation. Il fait peu de doute que chaque province devra se charger de la formation du personnel enseignant pour les écoles de sa minorité.

A. La formation du personnel enseignant

446. La formation de ces professeurs doit être donnée dans des établissements distincts de ceux qui préparent les enseignants pour les écoles de la majorité. Plus encore que les autres écoles, les centres

Recommandation
n° 18

de formation des enseignants doivent constituer un milieu linguistique et culturel favorable. On les préparera de façon toute spéciale à l'enseignement de la langue maternelle et de l'autre langue officielle, mais en veillant également à ce que les futurs maîtres acquièrent le vocabulaire propre aux autres matières. Il est illogique de former dans un établissement où l'on parle la langue de la majorité des maîtres qui iront enseigner dans les écoles de la minorité linguistique. En conséquence, **nous recommandons que les enseignants soient formés dans des établissements distincts, selon qu'ils se destinent aux écoles de la majorité ou à celles de la minorité de langue officielle.**

Ontario,
Québec et
Nouveau-
Brunswick

447. L'Ontario, le Québec et le Nouveau-Brunswick doivent avoir leurs propres écoles normales pour former les professeurs de la minorité. Il en existe déjà au Québec pour les anglophones. Récemment une école normale de langue française a été créée au Nouveau-Brunswick, à Moncton. En Ontario, les enseignants des écoles élémentaires « bilingues » sont formés à Ottawa et, depuis quelque temps, à Sudbury. L'école normale de l'Université d'Ottawa, reconnue comme telle depuis 1927, a formé près de 8 000 enseignants bilingues pour les écoles élémentaires d'Ontario. Depuis 1955, elle a décerné divers diplômes en pédagogie (baccalauréat, maîtrise et doctorat) à 650 enseignants, répondant ainsi aux besoins des écoles secondaires bilingues.

Les autres
provinces

448. Il ne serait pas réaliste de créer des établissements distincts dans chacune des trois autres provinces Atlantiques ou dans les quatre provinces de l'Ouest. Le nombre de maîtres dont elles ont besoin ne serait pas suffisant pour justifier la création d'une école normale par province. L'école normale de Moncton offre les conditions particulières dans lesquelles doit se donner la formation nécessaire aux professeurs des écoles minoritaires de langue officielle des provinces Atlantiques. Les autorités provinciales de la Nouvelle-Écosse étudient la possibilité de former des maîtres à Moncton. Les frais qu'entraînerait cette formation, dans le cas des élèves originaires des autres provinces Atlantiques, devraient faire l'objet d'accords avec le gouvernement du Nouveau-Brunswick ou avec l'école normale de Moncton.

Recommandation
n° 19

449. Il n'existe d'établissement semblable dans aucune des quatre provinces de l'Ouest. Il n'y a pas non plus d'université francophone où puisse s'établir une école normale. Cependant les candidats à l'enseignement en Alberta peuvent bénéficier de deux années de formation en français, grâce à l'affiliation du collège Saint-Jean d'Edmonton à l'Université d'Alberta. On a envisagé, en outre, de faire du Collège de Saint-Boniface un centre de formation des maîtres pour les écoles « bilingues » du Manitoba. Il est certainement nécessaire d'établir un programme spécial de formation du personnel enseignant pour les écoles

de la minorité de langue officielle. Un collège francophone affilié à une université provinciale serait tout indiqué pour accueillir un établissement nouveau mis au service d'écoles minoritaires des quatre provinces de l'Ouest. En conséquence, **nous recommandons qu'on fasse de l'école normale de Moncton l'établissement de formation des maîtres pour toutes les écoles de la minorité de langue officielle des provinces Atlantiques, et qu'on crée un établissement de formation des maîtres pour répondre aux besoins des quatre provinces de l'Ouest.**

450. Nous ne pouvons examiner en détail les programmes de formation des maîtres. Les programmes pour les écoles de la majorité présentent de légères variations de contenu d'une province à l'autre, mais c'est souvent entre plusieurs programmes à l'intérieur d'une province qu'on trouve les plus grandes différences. Ainsi, il existera des cours d'un an et d'autres de cinq, des cours différents pour les professeurs de l'élémentaire et du secondaire, des programmes préparant à l'enseignement général et d'autres à l'enseignement spécialisé. Mais il est essentiel que, dans chaque province, les exigences d'ordre pédagogique et professionnel soient les mêmes pour les professeurs des écoles de la minorité et pour ceux de la majorité, pour chaque type de brevet. C'est là l'unique moyen d'assurer des normes d'enseignement équivalentes. De plus, on prendra des mesures spéciales pour que les maîtres des écoles de la minorité linguistique atteignent un degré suffisant de maîtrise de la langue.

Programmes

451. Nous n'avons pas fait de distinction jusqu'ici entre les écoles de la minorité du Québec et celles des autres provinces. Nos recommandations auront des effets différents sur les divers systèmes d'enseignement provinciaux, car les moyens mis à la disposition des minorités varient d'une province à l'autre ; cependant, les écoles minoritaires que nous avons recommandées se fondent toutes sur les mêmes principes, quelle que soit la langue d'enseignement. Nous ne croyons pas, cependant, qu'une réglementation uniforme pour toutes les minorités puisse constituer un objectif en soi. Les buts sont éducatifs et culturels ; ils commanderont une politique différente, s'il y a des différences marquées entre les minorités. En matière de langue, les besoins des professeurs ne sont pas les mêmes dans les écoles des minorités anglophone et francophone et, par conséquent, les programmes doivent être différents pour les deux groupes.

452. Les écoles anglophones du Québec n'éprouvent pas de difficultés particulières à trouver des professeurs qui connaissent bien l'anglais, ni à former des élèves qui aient acquis, à la fin des études, une connaissance suffisante de leur langue maternelle. Certes, bon nombre d'anglophones déplorent l'inaptitude des jeunes à s'exprimer clairement, voire de façon grammaticale. Mais ce n'est pas là un problème propre aux

Recommandation
n° 20

anglophones soumis à l'influence du français. Les minorités francophones sont en butte à une difficulté tout autre. La puissance de pénétration de l'anglais en Amérique du Nord a souvent pour conséquence d'amener les Canadiens de langue française à calquer de l'anglais des mots ou des phrases entières, à utiliser des tournures anglaises, sans se rendre compte qu'il ne parlent pas le français. Les emprunts à la langue anglaise s'observent aussi au Québec, mais ils sont beaucoup plus répandus chez les minorités francophones où le contact avec l'anglais est plus fréquent. Il faut donc des efforts particuliers pour améliorer la connaissance de la langue maternelle chez les élèves. Or la plupart des maîtres, sur qui repose le succès de ces efforts, seront issus eux-mêmes de la minorité provinciale. Leur français devra peut-être s'améliorer avant qu'ils puissent relever la qualité du langage dans les écoles de la minorité linguistique. Il faut prendre des mesures pour remédier à cette situation précaire du français parmi les minorités francophones du Canada. En conséquence, **nous recommandons que soient prolongés les cours de formation des maîtres qui se destinent aux écoles de la minorité francophone, pour leur permettre d'accroître leur maîtrise du français.**

453. Nous hésitons à nous prononcer sur la durée de cette prolongation, à cause de la multiplicité des programmes. Nous sommes persuadés toutefois que l'importance de cet objectif exigerait une année supplémentaire de formation par rapport aux études que font les futurs enseignants des écoles de la majorité. Cette année ne serait pas forcément consacrée entièrement, ou même principalement, à l'étude du français comme matière. Non seulement les cours de langue et de littérature, mais tous les cours devraient viser à amener l'élève à s'exprimer correctement et avec précision. L'important est que les élèves-maîtres prolongent leurs études dans un milieu francophone. L'anglais serait aussi pour eux une matière obligatoire, car la connaissance de cette langue est l'une des façons d'apprendre à faire la distinction entre le bon français et le « franglais ».

454. Il conviendrait de décerner un brevet spécial aux élèves formés dans ces écoles normales car, en plus de la même formation générale et professionnelle que leurs homologues anglophones, ils auraient acquis une connaissance spéciale des langues et une formation particulière pour les enseigner. Il va de soi que l'échelle des salaires de ces diplômés serait établie en tenant compte de l'année supplémentaire de formation.

B. Le recrutement des maîtres

455. Y aura-t-il assez de maîtres pour les écoles de la minorité que nous proposons? Au Québec, il ne se posera guère de difficultés. La

minorité anglophone y possède déjà ses écoles, tant catholiques que protestantes. Nos recommandations entraîneront des modifications aux programmes, mais le personnel enseignant trouvera assez facile de s'y adapter.

456. D'autres provinces auront plus de mal à recruter du personnel pour les écoles de leur minorité de langue officielle. Précisons que les écoles « bilingues » actuelles ne sauraient être assimilées aux écoles de la minorité que nous recommandons. Cependant, celles du degré élémentaire, au Nouveau-Brunswick et en Ontario, ont quelques points en commun avec elles. Ni dans les autres provinces anglophones, ni à l'échelon secondaire en Ontario, il n'a existé d'écoles qui se rapprochent de celles dont nous recommandons l'établissement. Les maîtres devront donc recevoir une préparation spéciale pour pouvoir enseigner dans ce nouveau genre d'écoles.

457. Il ne s'ensuit pas qu'on doive attendre d'avoir tous les professeurs nécessaires, avec toute la formation requise, pour créer ces écoles de langue française. Un tel souci de perfection retarderait indéfiniment les choses. Il faut mettre sur pied aussitôt que possible les établissements où l'on formera des maîtres pour ces nouvelles écoles de la minorité. Ceux qui enseignent aujourd'hui dans les écoles « bilingues » ont reçu une formation générale et professionnelle et possèdent le français ; on pourra donc, au début, recourir à eux pour les écoles de la minorité. Ils seront disponibles puisque les écoles « bilingues » doivent disparaître. Bon nombre de ces maîtres appartiennent à des communautés religieuses, mais il n'y a pas de raison qu'un clerc ne puisse enseigner les mathématiques. Il nous semblerait donc raisonnable que les professeurs d'écoles « bilingues » continuent d'enseigner dans les écoles de la minorité, pour autant qu'ils aient la formation requise.

Effectifs
provisoires

458. Ce n'est pas la solution idéale. Nous l'avons vu, beaucoup d'enseignants des écoles « bilingues » manquent de préparation générale et professionnelle ; ils n'ont pas non plus la formation spéciale requise pour l'enseignement des langues dans les écoles de la minorité. Il faudra des cours d'été intensifs pour remédier à cette lacune. En attendant qu'ils aient atteint le niveau de compétence nécessaire, on ne leur confèrera que des brevets temporaires. Nous proposons en outre qu'on retire les brevets temporaires après quelques années, afin que le programme de recyclage puisse produire ses résultats.

459. Avec les objectifs éducatifs et culturels que nous proposons, aucune province ne saurait bien entendu instituer du jour au lendemain les écoles francophones que nous envisageons. Il faudra nécessairement partir des écoles « bilingues » actuelles. Ce passage d'un système à l'autre requerra peut-être une génération, car ce sont les

Transition

écoles de la minorité qui formeront le mieux les futurs professeurs. En tout état de cause, même pendant la transition, ces écoles seront supérieures aux écoles « bilingues » actuelles. Les difficultés, somme toute, donnent la mesure des insuffisances du système actuel. Il s'agit de faire en sorte que la période de transition soit aussi courte que possible.

460. L'expansion la plus marquée dans l'enseignement se produit aujourd'hui au-delà du cours secondaire ; non seulement les effectifs des universités montent-ils en flèche, mais la plupart des provinces font l'expérience de nouveaux types d'établissements d'enseignement secondaire supérieur, comme les instituts de technologie et les collèges régionaux (*community colleges*). Un système d'enseignement complet ne pouvant se terminer au cours secondaire, les élèves des écoles que nous recommandons pour les minorités seraient voués à une formation insuffisante s'ils n'avaient la possibilité de poursuivre leurs études. Les objectifs pédagogiques et culturels que nous avons assignés aux écoles de la minorité linguistique valent pour les établissements qu'il faudra créer après l'école secondaire. Eux aussi devront favoriser une connaissance plus approfondie de la langue et du patrimoine culturel chez les étudiants de la minorité, sans sacrifier la qualité de l'enseignement ni restreindre les facilités d'accès à l'éducation. Certains établissements ne pourront atteindre ces objectifs sans difficultés particulières et il faudra, dans le cas des universités, poser les problèmes de façon différente.

A. Les établissements d'enseignement secondaire supérieur

461. Les divers types d'établissements secondaires supérieurs prolongent, pour la plupart, le système scolaire provincial. C'est le cas des instituts de technologie, des collèges régionaux, et des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) du Québec. Ils relèvent des ministères provinciaux de l'Éducation à peu près au même titre que les écoles publiques et sont conçus pour répondre aux besoins

propres des jeunes de la province. Ceux de la minorité doivent y avoir accès dans les mêmes conditions qu'à l'enseignement élémentaire et secondaire proprement dit. L'importance des effectifs minoritaires déterminera si un établissement distinct ou à programmes parallèles est réalisable, ou encore si c'est dans quelques classes seulement que l'on dispensera l'enseignement dans la langue de la minorité. Les règlements des provinces établiront là aussi quels sont les moyens d'enseignement à offrir.

Organisation
régionale

462. Une distinction s'impose dans le cas de l'enseignement secondaire supérieur. On trouvera, dans les districts bilingues, des écoles élémentaires et secondaires pour la majorité et pour la minorité. Or les établissements secondaires supérieurs desservent souvent un territoire plus étendu que le district bilingue. Il ne serait pas logique de soutenir que chaque district renfermant un institut de technologie anglophone doive aussi en avoir un de langue française, ou inversement. Un institut pour la minorité pourra être au service de deux ou trois districts bilingues ; on choisira un emplacement convenant au plus grand nombre d'étudiants possible. Tous les élèves des districts bilingues auront accès à l'enseignement secondaire supérieur en leur langue, mais il arrivera qu'ils ne puissent poursuivre leurs études dans leur propre district. À titre exceptionnel, certains élèves de la minorité pourront s'inscrire dans une institution d'une province voisine ; ceux de Nouvelle-Écosse, par exemple, fréquenteraient un institut de technologie francophone du Nouveau-Brunswick. Mais partout les ministères de l'Éducation offriront l'enseignement secondaire supérieur dans la langue de la minorité chaque fois que le nombre d'étudiants le permettra.

B. Les universités

463. Les universités présentent un cas particulier. À bien des égards elles forment, elles aussi, un prolongement du système scolaire provincial. C'est pour cette raison qu'on trouve au moins une université dans chaque province et que toutes reçoivent une aide financière des autorités provinciales. Par contre, aucune province n'a les moyens d'ouvrir des facultés dans tous les domaines de l'activité professionnelle et dans tous les champs de l'enseignement universitaire du deuxième cycle (*graduate studies*). Et pour les études du troisième cycle qui conduisent au doctorat (*post-graduate studies*), bon nombre d'étudiants doivent se rendre dans une autre province, voire à l'étranger. À l'échelon universitaire, une certaine spécialisation est souhaitable, et même nécessaire. Il serait absurde, par exemple, que toutes les universités canadiennes aient leur pile atomique, puisqu'un petit nombre suffisent aux besoins

de la recherche et de l'enseignement aux étudiants du deuxième cycle. On ne peut dire des universités qu'elles complètent le système scolaire de la province si elles ne satisfont pas à tous les besoins de ses étudiants ; d'autre part, elles sont beaucoup plus que l'aboutissement d'un système scolaire provincial lorsqu'elles accueillent les étudiants des autres provinces.

464. Les universités ne se réduisent pas exactement à un cadre provincial. En certains domaines, celui de la recherche notamment, elles servent une région plus étendue. La question d'argent n'est qu'un des obstacles qui limitent la spécialisation. Même si les ressources financières étaient suffisantes, les professeurs et les étudiants ne seraient pas assez nombreux pour que chaque université s'engage dans tous les domaines de spécialisation. Avec une telle dispersion des efforts, aucune école d'études orientales, aucune section de physique des basses températures, par exemple, ne pourrait être de premier ordre. Dans l'intérêt des étudiants de toutes les provinces, il est préférable d'avoir seulement quelques facultés spécialisées, mais excellentes, plutôt que de nombreuses facultés médiocres.

La spécialisation

465. Les problèmes de spécialisation paraissent encore plus complexes dans le cas des universités de langue française. L'égalité des deux groupes culturels au Canada comporte pour chacun le droit le plus large à l'enseignement en sa propre langue. Il est des limites évidentes à l'exercice de ce droit par la minorité francophone dans le cadre d'une province donnée. Certes, les collectivités locales peuvent généralement offrir à leur minorité linguistique des facilités équivalentes d'accès à l'enseignement élémentaire et secondaire. Mais les Franco-Ontariens, par exemple, ne peuvent compter sur l'ouverture d'une université de langue française qui serait le pendant exact de l'Université de Toronto. Ils sont assez nombreux pour justifier l'établissement d'une université de langue française qui offrirait l'enseignement du premier cycle avec quelques cours avancés préparant à certaines professions, et qui disposerait de moyens de recherche. Mais le nombre des professeurs et des étudiants francophones est trop restreint pour assurer l'enseignement et la recherche dans les domaines de plus grande spécialisation. Les étudiants de la minorité qui pourraient désirer poursuivre des études supérieures dans leur province, devront peut-être s'adresser à un établissement de la majorité. Autrement, force leur sera de s'inscrire à une université d'une autre province.

466. Même au Québec, d'égales possibilités d'études universitaires pour la minorité anglophone ne supposent pas une réplique exacte de l'enseignement supérieur en français. Les trois universités québécoises de langue anglaise dispensent une grande variété de cours du premier et du deuxième cycle. Mais parce que la population francophone est

plus nombreuse, l'enseignement supérieur en langue française se développera plus rapidement et disposera de moyens, dans l'enseignement spécialisé et la recherche, qu'on ne pourra trouver dans les établissements de langue anglaise. Les anglophones désireux de se spécialiser dans ces domaines devront ou continuer leurs études en français, ou les poursuivre à l'extérieur de la province.

467. La situation des minorités francophones est différente. Dans les provinces où elles sont établies, l'accès à un enseignement supérieur en français est très limité, et cela pour plusieurs raisons. Ces minorités sont très dispersées et ne sont en nombre dans aucune grande agglomération. Elles n'ont pas bénéficié par le passé d'écoles élémentaires et secondaires convenables. Pour des raisons d'ordre socio-économique, elles ont moins ressenti le besoin d'universités de langue française. Mais au fond, la nature des causes nous importe peu et il demeure que les facilités d'accès des minorités francophones à l'enseignement supérieur sont insuffisantes : insuffisantes par rapport à celles dont jouissent les anglophones dans la même province, et insuffisantes même si l'on tient compte des écarts numériques entre les deux communautés.

Recommandation
n° 21

468. La solution ne consiste pas nécessairement à créer d'autres universités de langue française. Celles-ci ne pouvant servir que des petites collectivités provinciales, elles seraient au mieux vouées à une existence médiocre. L'accès à l'enseignement supérieur serait alors illusoire. Il faudrait au contraire concentrer les efforts sur un nombre assez restreint d'établissements, qui serviraient, en certains cas, les collectivités francophones des provinces voisines. En conséquence, **nous recommandons que l'enseignement universitaire en langue française soit offert aux minorités francophones chaque fois que les effectifs possibles le permettront.**

Augmenter
les moyens
offerts aux
minorités

469. Nous ne précisons ni dans quelles régions ni à quel niveau cet enseignement doit être dispensé ; nous ne proposons pas non plus de critères pour déterminer quand il sera possible de donner en français l'enseignement du premier ou du deuxième cycle. On ne saurait établir de règle. Le nombre de francophones faisant aujourd'hui des études universitaires ne serait pas une indication suffisante. L'expérience a démontré que de nouveaux établissements attirent toujours des élèves de la région qui, autrement, n'auraient pas fréquenté l'université. En outre, l'emploi du français comme langue d'enseignement aurait un effet stimulant chez les francophones. Il n'y a aucune raison toutefois de créer des universités s'il ne doit pas y avoir d'étudiants pour les fréquenter.

470. La décision d'instituer l'enseignement universitaire en français dépendra sans doute de données démographiques semblables à celles qui servent de base aux projets d'établissements anglophones, dont la

densité de la population et la proportion des élèves qui, après le secondaire, fréquenteront vraisemblablement l'université. Nous conseillons toutefois la plus grande prudence dans l'interprétation de ces données en ce qui concerne les minorités francophones. Les critères utilisés pour la majorité de langue anglaise ne peuvent s'appliquer rigoureusement. On ne saurait établir avec certitude quelle sera la réaction de la minorité tant que des possibilités d'études en français ne lui auront pas été offertes effectivement, et tant que les répercussions d'un enseignement secondaire en français ne se seront pas fait sentir.

471. Même l'expérience d'universités bilingues pourrait ne pas être applicable à cette situation. On peut voir ce type d'université comme un moyen d'introduire graduellement le français dans les cours : à mesure qu'augmentent les effectifs francophones, plus de cours se donnent en français, et il en est ainsi jusqu'à ce que l'université se transforme en un établissement à programmes parallèles. Cette conception pose cependant une difficulté : dès les premiers stades, les étudiants devraient envisager de recevoir les cours plus avancés en anglais ; ils ne verraient alors que peu d'avantages, et peut-être aucun, à suivre les cours plus élémentaires en français. Il vaudrait mieux offrir d'abord en français tous les cours préparant à certains grades du premier cycle et élargir le programme à mesure que les effectifs s'accroîtraient.

1. La région Atlantique

472. Nos recommandations sont formulées en termes généraux, mais doivent être adaptées aux situations régionales. La région Atlantique compte déjà une université de langue française, la seule établie hors du Québec. L'Université de Moncton est tout indiquée pour servir la minorité francophone du Nouveau-Brunswick et des autres provinces Atlantiques. Jeune encore, elle devra attendre quelques années avant de pouvoir offrir un éventail de cours aussi large que celui dont profitent actuellement les anglophones de la région. Mais l'existence de cet établissement et son essor rapide témoignent d'un effort remarquable pour rétablir l'équilibre et procurer aux francophones les mêmes possibilités qu'aux anglophones. En certains domaines, l'Université de Moncton peut accueillir, outre les étudiants acadiens des provinces Atlantiques, des Québécois de Gaspésie. Les gouvernements provinciaux devront accepter de défrayer l'Université de Moncton pour leurs ressortissants qui y étudient. Le montant des subventions serait proportionnel au nombre d'étudiants ; il ferait l'objet d'une entente avec le gouvernement du Nouveau-Brunswick. Grâce à la collaboration que les universités québécoises de langue française pourraient lui apporter dans certains domaines — échanges de professeurs et d'étudiants, accès aux

richesses de leurs bibliothèques — l'Université de Moncton pourrait devenir un centre de rayonnement culturel français dans l'Est du Canada.

2. L'Ontario

Recommandation
n° 22

473. Les francophones d'Ontario ont à leur disposition deux établissements d'enseignement supérieur : l'Université d'Ottawa et l'université Laurentienne, toutes deux « bilingues ». Nous avons souligné l'ambiguïté de ce terme¹ dans l'introduction générale de notre rapport. Appliquée aux individus, la notion de bilinguisme recouvre une large gamme d'aptitudes. Quant aux écoles dites « bilingues » à l'usage de la minorité francophone, elles comprennent une grande variété d'établissements, depuis ceux où tout s'enseigne en anglais sauf la langue française, jusqu'aux écoles où seuls les cours d'anglais sont dispensés en cette langue. Le terme n'est pas moins équivoque dans l'enseignement supérieur². Pour étudier quelles chances d'accès à un enseignement supérieur en français s'offrent à la minorité francophone, il ne faut retenir que les cours donnés en cette langue dans ces deux universités bilingues. Les universités ontariennes de langue anglaise ont pu se multiplier et se développer rapidement. Il nous semble évident que l'enseignement supérieur en langue française doit aussi se développer. À notre avis, il y aurait lieu d'augmenter au premier cycle (*undergraduate level*) le nombre de cours sanctionnés par un diplôme qui seraient donnés entièrement en français, et de faire plus largement la part du français dans certaines disciplines, au-delà du premier cycle. Par exemple, il y aurait peut-être assez d'étudiants francophones pour justifier l'institution de cours de sciences infirmières et de médecine en français, à l'université d'Ottawa³. En conséquence, **nous recommandons que l'Université d'Ottawa et l'université Laurentienne se donnent comme objectif prioritaire d'augmenter le nombre des cours entièrement en français sanctionnés par un diplôme.**

474. L'université Laurentienne se trouve dans une situation où elle ne peut s'affirmer comme établissement francophone, ni même maintenir une section française importante en qualité d'université bilingue. L'essor de l'enseignement supérieur en français dans cette région dépendra à la fois du développement des écoles secondaires franco-

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Introduction générale, §§ 25-34.

2. Voir les §§ 246-249 du présent livre sur la situation actuelle à l'Université d'Ottawa et à l'université Laurentienne.

3. La Commission d'enquête sur les services de santé a recommandé la création d'au moins 10 nouvelles écoles universitaires de sciences infirmières et a suggéré, entre autres, les noms de l'Université de Moncton et de l'université Laurentienne comme sièges possibles. Voir le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les services de santé*, vol. I, recommandation n° 133, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1964, pp. 68-69.

phones en Ontario, et de l'augmentation du nombre de francophones qui feront leurs études universitaires.

475. Quant à l'Université d'Ottawa, son aire d'influence s'étend à une partie du Nord de l'Ontario ainsi qu'aux rives québécoise et ontarienne de l'Outaouais. La population étudiante de cette zone justifierait aisément, soit la création d'une université entièrement francophone, soit au moins un élargissement considérable de l'éventail des cours que l'Université d'Ottawa dispense aujourd'hui en français. Faute d'enseignement en français dans certains domaines, celle-ci ne peut vraiment satisfaire les besoins de la population de la région de Hull, où l'on envisage la création d'un centre d'études universitaires indépendant. Mais la population francophone du bassin de l'Outaouais sera-t-elle mieux servie par deux établissements d'enseignement supérieur, au champ d'activité forcément restreint ? On peut pour le moins imaginer quelle expansion connaîtrait une seule université qui servirait les deux provinces.

476. L'Ontario et le Québec pourraient négocier un accord sur la structure, l'administration et le financement de cette université. Cette formule serait plus logique encore si l'établissement devait être situé dans une ville ayant, jusqu'à un certain point, le statut de district fédéral. La conclusion d'un tel accord présenterait un intérêt particulier pour le gouvernement fédéral et l'action coordonnée des trois gouvernements nous semble très souhaitable.

3. Les provinces de l'Ouest

477. Nous avons déjà signalé qu'il n'existe pas d'université francophone dans les quatre provinces de l'Ouest. Les groupes de langue française y sont à la fois peu considérables et fort disséminés. Le Collège de Saint-Boniface, fondé dans les débuts de la colonisation de la province, est aujourd'hui affilié à l'Université du Manitoba. Il donne en français le même cours d'humanités et de sciences qu'elle dispense aux anglophones et, en outre, un programme spécial de langue et de littérature françaises. Le collège Saint-Jean d'Edmonton donne en français un cours de pédagogie de deux ans reconnu par l'Université d'Alberta, ainsi qu'un cours général préparant au baccalauréat ès arts, en vertu de son affiliation à l'Université d'Ottawa. Le projet de programme bilingue de l'Université de Saskatchewan à Regina est en bonne voie de réalisation ; les francophones y suivront les deux tiers de leurs cours en français et le reste en anglais, tandis que pour les anglophones la proportion sera inverse. Cet enseignement, qui sera sanctionné par un baccalauréat ès arts bilingue, intéressera tout particulièrement les élèves du collège Mathieu de Gravelbourg.

478. Nous avons déjà souligné le besoin urgent d'une école normale de langue française pour les provinces de l'Ouest, et l'opportunité d'établir un collège francophone au sein d'une université existante ; cela n'exclut pas la possibilité d'une université de langue française, dès que les effectifs le permettront. Si l'on considère les provinces de l'Ouest comme une seule région, il y aurait lieu, semble-t-il, d'y effectuer une étude sur les besoins des minorités francophones en matière d'enseignement supérieur et sur les ressources disponibles, en s'attachant d'abord à la création d'une école de pédagogie.

4. Fréquenter l'université dans une autre province

Recommandation
n° 23

479. Les mesures que nous proposons seraient incomplètes sans une assistance permettant aux étudiants de fréquenter d'autres universités francophones du Canada. Nous ne répondons pas aux problèmes de tous les étudiants en recommandant (§ 468) que l'enseignement universitaire à la minorité francophone soit dispensé dans la région même, chaque fois que les circonstances s'y prêtent. Il peut arriver que des francophones de l'Ouest désirent suivre des cours du premier cycle universitaire qui ne se donnent pas en français dans leur province. En Ontario et dans les provinces Atlantiques, nombre de cours du deuxième cycle n'existeront pas en français. Ce serait un non-sens que ces provinces essaient d'en créer, vu le petit nombre d'étudiants qui pourraient en bénéficier. À supposer que la question des coûts soit accessoire, ces universités francophones ne sauraient rivaliser en personnel et en ressources avec l'université Laval et celle de Montréal, plus importantes. Il serait préférable de diriger les étudiants vers les universités du Québec. La situation de la minorité anglophone n'offre pas de parallèle exact car les universités de langue anglaise au Québec offrent une gamme étendue de cours. Mais il se présentera malgré tout des circonstances où il vaudra mieux diriger des étudiants anglophones vers l'extérieur que créer des cours au Québec. En conséquence, **nous recommandons qu'une allocation fédérale soit versée aux étudiants de la minorité de langue officielle pour leur permettre de faire, dans leur langue, dans une université canadienne située hors de leur province, les études qui ne peuvent pas se faire dans leur langue, dans leur province.**

480. Nous ne nous arrêtons qu'aux inégalités causées par l'absence de moyens dans la langue de la minorité. Les problèmes de même ordre qui se posent dans la langue de la majorité dépassent les cadres de notre mandat.

481. L'allocation fédérale que nous recommandons n'est pas assimilable à une bourse d'études. Elle serait accessible à tout élève satisfaisant aux exigences mentionnées dans notre recommandation, et dont

la demande d'admission aurait été agréée par l'université de son choix. Elle couvrirait les frais de déplacement, et une partie des droits et dépenses d'hébergement supplémentaires occasionnés par la fréquentation d'une université dans une autre province. Le gouvernement de la province d'origine ne devrait pas être appelé à prendre à sa charge cette allocation, car celle-ci constituerait une dépense supplémentaire découlant directement de la nécessité de dispenser un enseignement distinct aux étudiants de la minorité. À notre avis, ces dépenses devraient incomber au gouvernement fédéral.

482. L'université qui accueillera des étudiants d'une autre province aura à faire face à des dépenses supplémentaires. L'université touchera des droits d'inscription, mais ceux-ci ne couvrent qu'une faible partie de ses frais réels. Le complément proviendra d'autres sources, dont les subventions provinciales. On ne saurait toutefois demander aux gouvernements provinciaux de financer les études de ressortissants de langue minoritaire des autres provinces. Ces étudiants vaudront à l'université une dimension nouvelle, mais si leur nombre devient excessif, cet avantage n'aura plus de commune mesure avec les charges financières occasionnées. En conséquence, **nous recommandons que le gouvernement fédéral verse à l'université accueillant des étudiants d'autres provinces, ou au gouvernement provincial intéressé, une subvention équivalant, pour chaque étudiant, à la subvention provinciale habituelle que reçoit l'université.**

Recommandation
n° 24

483. Ces recommandations contribueront dans une large mesure à procurer aux minorités francophones des possibilités d'études équivalentes à celles dont jouit la minorité de langue anglaise. La plupart des étudiants francophones pourront fréquenter une université régionale où seront dispensés en français des cours du premier cycle et même certains cours du deuxième cycle. Et si tel cours ne se donne pas à l'université régionale, l'étudiant pourra s'inscrire à une autre université francophone qui dispensera cet enseignement.

484. Mais ces mesures n'apportent pas de solution à la question délicate que pose la qualité de l'enseignement accessible aux francophones. Advenant même qu'aux deux premiers cycles l'éventail des cours soit équivalent, l'égalité sera illusoire si les normes des établissements de langue française sont inférieures. Il serait sans doute superflu de souligner l'importance de ce problème. Le rapport étroit entre études supérieures et possibilités de revenu est bien établi ; diverses études entreprises par la Commission l'ont d'ailleurs confirmé.

Qualité de
l'enseignement
supérieur
de langue
française

485. On ne doit pas envisager ce problème uniquement dans le cadre d'une province. Il convient en effet de considérer les universités francophones du Canada comme parties d'un système d'enseignement supérieur. Les étudiants des autres provinces doivent venir au Québec

pour trouver, en français, un large éventail de cours du deuxième cycle, et encore cela suppose-t-il que les universités du Québec offrent la qualité et la diversité nécessaires. Le Québec est la seule province où la conjoncture démographique, les ressources humaines et le milieu culturel permettent un enseignement supérieur en français à peu près complet et un nombre convenable de centres de recherche authentiques. C'est un des domaines où le Québec remplit une fonction importante auprès de tous les francophones du Canada.

486. La nécessité de rattraper des retards est surtout pressante au deuxième cycle et affectera plus particulièrement les grandes universités francophones du Québec. C'est au gouvernement québécois qu'il incombe de fournir les fonds nécessaires pour accélérer l'expansion de l'enseignement supérieur en français dans son territoire, tout en assurant le progrès normal du secteur anglophone au même niveau. Hors du Québec, il faudra aider spécialement certains établissements à rattraper leur retard, conformément aux principes énoncés plus haut. Il appartient normalement aux gouvernements provinciaux en cause d'accorder cette aide supplémentaire. Toutefois, si une province y manquait pour une raison quelconque, nous estimons que le gouvernement fédéral devrait pouvoir apporter son concours, car il lui appartient de protéger les minorités de langue officielle dans tout le pays. Bien entendu, ce principe vaudrait aussi dans le cas de la minorité anglophone du Québec, si l'enseignement des universités de langue anglaise devenait inférieur à celui des universités de langue française.

Recommandation
n° 25

487. Nous sommes conscients des problèmes constitutionnels que cela pose, et nous espérons qu'ils pourront être résolus éventuellement. Il faut éviter que le principe que nous avons formulé fasse renaître les difficultés soulevées naguère par les subventions fédérales aux universités. En conséquence, **nous recommandons que, en attendant la solution de certaines difficultés constitutionnelles, le gouvernement fédéral conclue des accords avec les provinces intéressées en vue de les aider financièrement à répondre aux besoins spéciaux de leurs universités de langue française.**

C. Manuels et ouvrages de référence dans les universités francophones

488. Il est un problème commun à toutes les universités francophones du Canada, et qui leur est particulier, car il ne se pose pas à celles de langue anglaise. D'une certaine façon, les universités de langue française, même au Québec, participent elles-mêmes à la condition qui est celle d'un groupe minoritaire, du fait des pressions qu'exerce sur elles la langue anglaise. Les cours se donnent en français, les examens se passent en français, mais bon nombre d'ouvrages dont

on recommande la lecture sont en anglais. À l'Université de Montréal, en 1967-1968, d'après une enquête effectuée pour notre compte¹, la moitié des manuels ou des ouvrages dont les professeurs recommandaient l'achat à la librairie universitaire, étaient en anglais. La proportion variait selon les facultés et les disciplines, et aussi selon que les professeurs avaient été formés dans une université de langue anglaise ou de langue française. Mais, dans presque toutes les disciplines, on recommandait certains ouvrages de langue anglaise.

489. Cette situation tient à diverses causes. Les universités francophones du Canada comprennent de nombreuses facultés d'enseignement professionnel et souvent les cours dans le domaine des sciences physiques et sociales sont organisés selon une conception plutôt nord-américaine que française. Aussi les ouvrages correspondant le mieux à ces cours seront-ils le plus souvent en anglais. En outre, les universités nord-américaines font un plus large emploi du manuel, notamment pour les cours de première année; là encore, le manuel le plus accessible sera plutôt de langue anglaise. Signalons enfin que de nombreuses branches de la technologie contemporaine ont été mises au point aux États-Unis — c'est le cas notamment de l'application des ordinateurs à la recherche — et les ouvrages traitant de ces sujets techniques seront donc en anglais dans bien des cas. Il arrivera que certains soient traduits en français ou que, parfois, des professeurs francophones composeront un ouvrage qui conviendra mieux à leurs élèves que l'ouvrage en anglais. Mais le nombre des étudiants au Québec ne justifie pas toujours une telle dépense de temps et d'argent. Malgré la préférence naturelle des professeurs et des élèves pour les ouvrages rédigés en leur langue, les livres en anglais sont largement utilisés.

490. Il est normal que les étudiants des cours supérieurs puissent lire des ouvrages de référence écrits dans une autre langue et les francophones du Canada ont tout particulièrement intérêt à se familiariser avec les ouvrages de consultation de langue anglaise. Ceux qui se destinent à exercer leur profession en Amérique du Nord doivent connaître la terminologie en usage chez leurs collègues anglophones, ainsi que les publications qui sont répandues chez eux. De toute façon, le critère le plus important pour le choix d'un livre devrait être celui de la qualité, et les étudiants qui sont mis en contact avec les meilleurs travaux sur un sujet donné, qu'ils soient en anglais ou en français, recevront ainsi la meilleure formation.

Raisons de
l'emploi de
manuels en
langue
anglaise

1. Voir l'enquête effectuée pour la Commission par JACQUES BRAZEAU, « L'utilisation de manuels de langue anglaise et de manuels de langue française à l'Université de Montréal ». L'auteur n'a pris en considération ni l'École des hautes études commerciales, ni l'École polytechnique.

Nécessité
de manuels
en français

491. Il reste toutefois que l'emploi massif d'ouvrages en langue anglaise présente de graves dangers, particulièrement à l'étape où l'étudiant aborde une discipline nouvelle. Il est possible que, ne fréquentant alors que des auteurs anglophones, l'étudiant n'acquière que leur terminologie et leurs modes d'expression. Toute discipline repose sur un vocabulaire et une terminologie propres, dont l'emploi est accepté dans un sens précis. Les économistes de langue anglaise savent à quoi correspond une expression comme *gross national product*, parce qu'on lui a donné une signification précise et explicite. La traduction de telles expressions ne saurait être approximative. Pour être compris quand il s'exprime en français, un économiste doit employer la terminologie exacte utilisée par ses collègues de France. Et faute de connaître les équivalents français, il ne pourra s'exprimer avec exactitude qu'en employant les termes anglais. Même les ouvrages traduits en français ne conviendront pas, si la traduction n'a été faite avec une maîtrise consommée, tant pour la forme que pour le fond¹.

492. En Amérique du Nord, le recours à des manuels en langue française est d'une impérieuse nécessité pour les étudiants francophones, notamment dans les cours d'introduction à une discipline, et cela pour des raisons qui dépassent la question de terminologie. La langue est plus qu'un moyen d'expression. Elle est liée au processus de la pensée, à la manière dont nous formons nos idées. Un étudiant francophone qui prend contact avec une discipline nouvelle dans une langue autre que la sienne risque l'inhibition, non seulement dans l'usage de la langue, mais aussi dans l'aptitude à penser conformément aux mécanismes de sa propre culture.

493. Pour bénéficier de la pratique des ouvrages rédigés en anglais, les étudiants francophones devront d'abord bien posséder leur langue maternelle et connaître suffisamment l'anglais. Sans la première condition, le danger d'un contact accru avec l'anglais est manifeste ; sans la seconde, ils ne pourront pas vraiment tirer profit de leurs cours.

494. Les ouvrages de consultation appropriés écrits en français seront fort probablement plus répandus à l'avenir. La montée des effectifs universitaires chez les Canadiens de langue française élargissant le marché, elle stimulera la production de manuels en français ou la traduction de ceux qui ne se trouvent aujourd'hui qu'en anglais. Nos universités francophones pourront aussi bénéficier d'une plus étroite collaboration avec les universités de France et des autres pays de langue française, car les francophones d'Amérique du Nord ne sont pas les seuls à devoir recourir aux ouvrages de langue anglaise. La prédomi-

1. À ce sujet, voir JACQUES BRAZEAU, « Language Differences and Occupational Experience », dans le *Canadian Journal of Economics and Political Science*, novembre 1958, vol. XXIV, n° 4, pp. 532-540.

nance de la technologie américaine en beaucoup de domaines fait que même les étudiants de France sont tenus de bien connaître la documentation en anglais, dans leur spécialité. Les universités francophones de par le monde peuvent éviter les efforts inutiles en assurant de concert la traduction des ouvrages de base et en collaborant à la rédaction et à la diffusion de manuels en français¹. C'est à la poursuite d'objectifs de cet ordre qu'est attribuable en partie le resserrement des liens entre les ministères français et québécois de l'Éducation. Mais on continuera néanmoins de faire un large emploi des ouvrages de langue anglaise. Les étudiants francophones devront avoir accès aux meilleures sources, dont bon nombre continueront d'être en anglais. Les étudiants des universités francophones d'Amérique du Nord devront probablement toujours faire fond sur des livres aussi bien en anglais qu'en français, avec les avantages et les dangers que cela comporte.

495. On peut toutefois envisager certaines mesures propres à réduire ces risques. On s'emploiera à utiliser des livres et des manuels français chaque fois qu'il en existera, particulièrement au début des études supérieures. Parfois, il y aura lieu de traduire certains ouvrages qui n'existent qu'en anglais; on veillera alors à la qualité du texte français, tant du point de vue du style que de la terminologie. Et quand l'usage des ouvrages de consultation en anglais s'impose, il incombe aux universités francophones de s'assurer que leurs étudiants comprennent assez bien l'anglais pour saisir les idées exprimées. Les professeurs qui prescrivent des manuels en anglais se feront un devoir de faire pénétrer dans l'esprit des étudiants les équivalents français de la terminologie propre à la discipline. Grâce à toutes ces précautions, les universités francophones, même au Québec, formeront des étudiants capables à la fois de bien comprendre les livres qu'ils liront et de communiquer correctement leurs connaissances dans leur langue.

Mesures
propres à
réduire les
risques

496. Nous tenons à faire sentir à quel point la question de la langue est importante pour toutes les universités francophones du Canada. Un effort particulier de recherche s'impose pour analyser les incidences de la situation chez les étudiants et en atténuer les dangers. Il se pourrait bien que la traduction et une étude spéciale de l'anglais représentent de lourdes dépenses que les universités ne pourront éviter. De concert avec les gouvernements provinciaux, celles-ci doivent consentir à étudier quels seraient les frais supplémentaires à engager pour résoudre ce problème de langue. Dans les provinces qui comptent des universités francophones, l'octroi de subventions devrait tenir compte de ce besoin particulier.

1. Un comité de l'Aupelf (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française) s'est constitué dans le dessein d'étudier le problème des manuels.

497. Les dépenses relatives au système scolaire de la minorité de langue officielle ne sauraient être dissociées de celles du système éducatif établi. La fréquentation scolaire étant déjà obligatoire jusqu'à un certain âge dans toutes les provinces, le fait que l'enseignement soit dispensé dans la langue de la minorité n'augmentera pas le nombre d'élèves touchés par cette mesure dans les écoles de la province. Que la langue d'enseignement soit le français ou l'anglais, il faut des salles de classe, des professeurs, des manuels. Nous croyons que, plus qu'avant, un grand nombre d'élèves des minorités francophones poursuivront leurs études après l'âge prescrit mais on ne saurait parler de dépenses supplémentaires pour autant. Toutes les provinces encouragent le prolongement des études, car elles considèrent comme un placement avantageux le développement des talents. Vu sous cet angle, c'est laisser les talents en friche qui coûte cher. On devrait considérer l'augmentation du nombre des élèves de la minorité dans les classes du secondaire et du secondaire supérieur comme un apport à la société et non comme une source de dépenses supplémentaires.

498. Nous ne prétendons pas qu'il n'y aura pas augmentation des dépenses. Il peut être parfois plus onéreux de répartir les élèves entre deux sections, l'une française et l'autre anglaise, que d'avoir un système unique. C'est ainsi que dans une localité où l'on créerait deux groupes d'élèves, on se trouverait peut-être à réduire l'effectif d'une école secondaire au-dessous du nombre optimal. À supposer que l'optimum soit de 1 000 pour une école secondaire, le coût par élève s'accroîtra quelque peu si l'on construit une école pour 700 élèves seulement. Si le coût par élève augmente à cause de la répartition des élèves en deux groupes linguistiques, cette augmentation peut être due à l'existence d'écoles de la minorité.

Dépenses
supplémentaires

499. Les effets de cette répartition se répercuteront en outre sur le système d'enseignement dont l'école fait partie. Le ministère de l'Éducation établira, à l'échelon administratif, des divisions ou sections chargées spécialement des écoles de la minorité, ce qui contribuera à l'accroissement de ses fonctions. Il faudra aussi faire traduire les directives et les règlements, les manuels et les auxiliaires didactiques. La formation des maîtres entraînera aussi des frais supplémentaires, si l'école normale de la minorité a moins d'élèves que le nombre optimal. Enfin, on devra verser des traitements un peu plus élevés aux maîtres détenant un brevet spécial pour enseigner dans les écoles de la minorité.

500. Il y aura accroissement de frais seulement lorsque la division des élèves en deux sections linguistiques rend impossibles les économies que permettent des effectifs plus importants. Il n'est donc pas facile d'en faire le calcul. Il serait possible de mener une enquête, localité par localité, et d'évaluer les coûts respectifs du système unique d'enseignement dans la langue de la majorité, et du système en deux sections linguistiques que nous avons recommandé, mais cette méthode ne rendrait pas compte de la valeur de l'un et de l'autre du point de vue pédagogique. Même à l'heure actuelle, la plupart des provinces répartissent en deux groupes séparés les élèves francophones et les élèves anglophones, du moins pour les premières années d'études. Ce serait faire une fausse économie de les réunir dans les mêmes classes, car leur rendement scolaire s'en ressentirait. Les frais supplémentaires ne peuvent être imputés à l'enseignement que nous avons recommandé pour la minorité linguistique; ils tiennent au contraire au fait que ces minorités existent et qu'elles ne peuvent recevoir autrement une instruction convenable.

Étendue de
la responsabilité
fédérale

501. Qui paiera ces frais supplémentaires? Les dépenses ordinaires de l'enseignement incombent aux gouvernements provinciaux; et l'on pourrait soutenir que cette obligation comprend les dépenses qu'entraîne la création d'un enseignement convenable pour la minorité. Rappelons cependant que les autorités provinciales ne peuvent satisfaire en même temps tous les besoins relatifs à l'enseignement. Elles doivent établir une priorité en fonction des besoins de l'ensemble des élèves. Elles peuvent décider, par exemple, de s'occuper d'abord des enfants défavorisés des régions urbaines. Dans une optique nationale, cependant, les élèves de la minorité auront la priorité, car il est essentiel d'assurer des écoles à la minorité linguistique si l'on veut maintenir le caractère bilingue et biculturel du Canada.

Recommandation
n° 26

502. Les autorités fédérales et provinciales ont en commun l'objectif d'assurer un enseignement qui convienne aux élèves de la minorité de langue officielle, mais le fédéral a des raisons particulières de vouloir la mise sur pied de cet enseignement aussitôt que possible. Il ne s'ensuit

pas que le gouvernement fédéral doive assurer le financement des écoles minoritaires; les dépenses ordinaires de l'enseignement doivent demeurer à la charge des provinces. Mais il serait raisonnable que le gouvernement fédéral rembourse les provinces des coûts *supplémentaires*. Ainsi les autorités provinciales seront en mesure d'offrir des écoles à la minorité de langue officielle dans le cadre de leur système normal d'éducation. En conséquence, **nous recommandons que le gouvernement fédéral accepte le principe de la prise à sa charge des dépenses supplémentaires qu'entraîne l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle.**

503. La recommandation ci-dessus ne comporte qu'une obligation de principe car, ainsi que nous l'avons suggéré, il n'existe pas de moyen satisfaisant d'établir exactement le coût supplémentaire. D'autre part, nous voulons éviter les implications déplaisantes des subventions conditionnelles. L'enseignement est du ressort des provinces. Or des subventions fédérales versées à certaines conditions pourraient influencer la politique des provinces en la matière et porter atteinte à leur autonomie. Cela se produirait, par exemple, si le gouvernement fédéral définissait les types d'enseignement destinés à la minorité qui donneraient droit à son assistance, et faisait inspecter les écoles par ses fonctionnaires avant d'accorder les subventions. Notre recommandation ne comporte pas d'intervention fédérale. La subvention aurait pour objet de dédommager les gouvernements provinciaux des dépenses supplémentaires déjà engagées pour l'enseignement dans la langue de la minorité. Il n'y aura pas de contrôle fédéral sur l'enseignement dans les provinces, et les subventions seront exemptes de toute servitude.

A. Les écoles élémentaires et secondaires de la minorité de langue officielle

504. Il est facile de vérifier, pour chaque province, le coût moyen par élève aux degrés élémentaire et secondaire. Les ministères de l'Éducation publient là-dessus des statistiques annuelles. Cette moyenne représente la dépense de base, que les cours se donnent en anglais ou en français. Comme nous l'avons déjà indiqué, il serait difficile d'établir par des procédés comptables le coût excédentaire exact de l'enseignement dispensé dans les deux langues. Comme l'appréciation des dépenses supplémentaires ne peut être qu'approximative, nous avons adopté une seule base de calcul pour la subvention fédérale. En conséquence, **nous recommandons que la subvention fédérale versée à chaque province pour les écoles de la minorité de langue officielle soit**

Recommandation
n° 27

établie en fonction du nombre d'élèves qui les fréquentent, et fixée à 10 % du coût moyen de l'enseignement par élève dans la province.

505. Le calcul de cette subvention ne devrait poser aucune difficulté. Par écoles de la minorité, on entendra les écoles où la langue d'enseignement sera principalement celle de la minorité; dans le cas des écoles à programmes parallèles, on ne tiendra compte que des élèves recevant l'enseignement dans la langue de la minorité. Le ministère classera ces écoles séparément, pour des raisons administratives, de sorte que les autorités provinciales puissent facilement communiquer les statistiques de la fréquentation quotidienne moyenne. On fera les distinctions habituelles entre élèves des cours élémentaire, secondaire et secondaire supérieur, et la subvention sera fixée d'après le coût moyen par élève dans la province, à tous les degrés. Le chiffre de 10 % est arbitraire, nous en convenons; nous y sommes arrivés à la suite d'entretiens avec des spécialistes des finances scolaires et nous sommes persuadés qu'il est proche de la réalité.

506. Nous avons recommandé un pourcentage du coût moyen par élève dans chaque province. Nous aurions pu proposer la moyenne nationale par élève. Cette méthode aurait permis d'augmenter les subventions aux provinces plus pauvres et de les réduire aux provinces plus riches; elle aurait donc comporté une certaine péréquation. Or notre but est d'assurer aux élèves de la minorité et de la majorité des facilités équivalentes d'accès à l'éducation dans le cadre juridique actuel, qui accorde aux provinces l'autorité en matière d'éducation. Il serait peut-être souhaitable d'assurer ce régime d'égalité pour tous les élèves, à l'échelle de toutes les provinces, mais cette question n'est pas de notre ressort. Notre préoccupation première est le sort des élèves du groupe minoritaire dans le cadre du système provincial d'enseignement.

B. La formation des maîtres

Recommandation
n° 28

507. Les établissements de formation des maîtres sont à considérer à part. Étant donné le nombre de professeurs dont ont besoin les écoles de la minorité en Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick, il faudrait de toute façon des établissements pour les former. Les dépenses supplémentaires ne représentent alors qu'une faible proportion de ce que coûte l'ensemble de ces établissements. Les dépenses d'immobilisation, dont on tient compte dans le calcul du coût moyen par élève pour les écoles publiques, peuvent faire l'objet d'un poste distinct dans les états financiers de ces établissements. Ces dépenses d'immobilisation comprennent les bâtiments, l'équipement et les acquisitions spéciales des bibliothèques qui ne sont pas comprises dans le budget normal

de fonctionnement. En conséquence, **nous recommandons que les subventions fédérales versées à l'Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick pour les écoles normales de la minorité de langue officielle, soient établies en fonction du nombre d'élèves qui les fréquentent et fixées à 10 % du coût par élève, plus 10 % des dépenses d'immobilisation qui seront encourues pour ces écoles.**

508. Dans les autres provinces, les dépenses au titre de la formation des maîtres pour les écoles de la minorité seront proportionnellement plus élevées, car le nombre des enseignants ne pourrait pas justifier la création d'une école normale par province. Nous avons recommandé que l'école normale de Moncton serve toutes les provinces Atlantiques, et qu'une école normale relevant d'un collège francophone affilié à une université de l'Ouest y remplisse les mêmes fonctions pour les quatre provinces occidentales ; il y aurait une entente entre la province où serait située l'école normale et les autres, pour le partage des responsabilités financières. La subvention fédérale versée pour ces établissements reposerait aussi sur le principe voulant que les provinces soient défrayées de l'excédent des dépenses. Comme l'excédent sera proportionnellement plus élevé, les bases de calcul des subventions doivent être modifiées.

Collaboration
entre
provinces

509. Même réunis dans un seul établissement, les élèves-maîtres des quatre provinces de l'Ouest ne pourraient constituer un groupe considérable, et les dépenses supplémentaires encourues n'en seraient pas moins élevées. De même, dans les provinces Atlantiques, l'administration de l'école normale de Moncton ainsi que l'adaptation de son programme entraîneront un accroissement des dépenses, car les enseignants des autres provinces Atlantiques devraient être préparés en vue de systèmes scolaires différents et de programmes qui pourraient l'être également. Pour tenir compte de cet excédent de dépenses, la subvention fédérale devra représenter une part proportionnellement plus élevée du coût total de la formation de ces enseignants. En conséquence, **nous recommandons que la subvention fédérale versée aux provinces au titre de la formation des maîtres de l'enseignement aux minorités de langue officielle, soit de 25 % du coût par élève dans le cas de ceux qui fréquentent l'école normale de langue française des provinces de l'Ouest, ainsi que dans le cas des élèves de Terre-Neuve, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse qui fréquentent l'école normale de Moncton. En outre, nous recommandons que la subvention fédérale couvre 75 % des dépenses d'immobilisation de l'école normale des provinces de l'Ouest et, dans le cas de l'école normale de Moncton, 50 % des dépenses d'immobilisation dues à la présence d'élèves de l'extérieur de la province.**

Recommandation
n° 29

C. Les universités

Recommandation
n° 30

510. Les dépenses des universités de la minorité, pas plus que celles des autres établissements d'enseignement dont il a été question, ne peuvent être considérées comme des frais supplémentaires pour la province. Il y aurait des dépenses même si les étudiants suivaient les cours donnés dans la langue de la majorité. En fait, l'excédent ne correspond, ici encore, qu'à la proportion du coût total qu'on peut imputer au dédoublement occasionné par la séparation des étudiants selon la langue. En conséquence, **nous recommandons que la subvention fédérale versée aux provinces pour les universités de la minorité de langue officielle soit égale, dans le cas de chaque province, à 10 % des subventions de fonctionnement et d'immobilisation qu'elle accorde à ces universités.** Dans le cas des universités bilingues, la subvention fédérale correspondrait à la proportion de la subvention provinciale attribuable à l'enseignement dans la langue de la minorité.

D. Conclusion

511. On aura sans doute noté que nous nous sommes intéressés jusqu'ici à l'enseignement destiné à la minorité linguistique et que nous n'avons pas fait de recommandation touchant celui de la majorité. Nous aurions pu aborder autrement la situation et étudier tout le domaine de l'enseignement sous l'angle du bilinguisme et du biculturalisme, mais nous aurions considérablement élargi nos travaux ; il y a là, d'ailleurs, matière à une étude séparée. Il nous a semblé que nous pourrions mieux circonscrire notre enquête et nous conformer à notre mandat — qui insiste sur le principe de l'égalité entre les deux groupes linguistiques et sur les moyens à prendre pour permettre aux Canadiens de devenir bilingues — en nous limitant à deux aspects précis de la question : l'enseignement dans la langue de la minorité officielle et l'enseignement de la langue seconde. Les pages qui suivent sont consacrées aux possibilités actuelles, pour les Canadiens, d'arriver à la connaissance des deux langues officielles, et à nos recommandations sur les moyens d'accroître ces possibilités.

512. Les heureux effets du nouveau programme de français sont remarquables et nous y trouvons la meilleure justification de notre insistance pour que l'élève étudie le français comme une langue vivante et qu'ainsi il en arrive à le parler et à le lire. On peut affirmer sans présomption que d'ici un an ou deux, les élèves du secondaire qui entreront dans le monde du travail ou à l'université auront une connaissance du français beaucoup plus appropriée que s'ils ne recevaient que des cours de grammaire ou de lecture. Un grand nombre de professeurs essaient d'être à la hauteur de notre idéal et dispensent leur enseignement en français aux heures consacrées à cette matière.

Ces propos fort optimistes auraient pu apparaître dans le dernier rapport annuel de n'importe quel ministère de l'Éducation du Canada. Chacun vise à enseigner le français comme une langue vivante, accordant à l'oral la primauté sur la grammaire, sur les thèmes et les versions, et par l'emploi de méthodes nouvelles s'efforce de transformer l'enseignement de la langue seconde. De fait, le texte cité plus haut est emprunté au rapport du ministère manitobain de l'Éducation pour l'année 1919-1920¹. Il remonte donc à près d'un demi-siècle. C'est dire que ni le but poursuivi ni l'optimisme ne sont propres à notre génération.

513. Il faut bien admettre cependant que l'optimisme était illusoire et que le but n'a pas été atteint. D'après les mémoires qui nous ont été présentés, les élèves formés dans les écoles anglophones ne parlent pas le français. La plupart d'entre eux feraient leur, sans doute, l'interrogation désenchantée que formulait récemment un professeur d'une école protestante de langue anglaise du Québec :

Les objectifs
n'ont pas
été atteints

Comment expliquer que nos élèves étudient le français pendant neuf ans — de la troisième à la onzième — et que la plupart n'osent pas, ne peuvent

1. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

pas ou ne veulent pas s'en servir dans la vie quotidienne ? Je m'étonne que neuf ans d'étude n'aboutissent pas à la maîtrise de la langue, même chez les plus studieux. Que l'on songe pourtant aux objectifs du ministère de l'Éducation¹...

Un haut fonctionnaire, puisse-t-on y trouver quelque réconfort, a répondu que de nombreuses mesures avaient été prises pour améliorer la situation et que d'autres étaient prévues². En attendant, il n'y a pas lieu de se complaire devant les résultats.

514. L'enseignement de l'anglais aux francophones n'est pas exempt, non plus, de toute critique. Nous avons reçu des mémoires déplorant qu'ils n'apprennent pas à le parler convenablement. La même opinion, d'ailleurs, est exprimée par la commission d'enquête sur l'enseignement au Québec :

Quand on pense qu'un bachelier moyen de nos collèges classiques, après huit années d'anglais, est souvent incapable de le parler ou de le lire [...] il est urgent de s'interroger sur la qualité de cet enseignement de la langue seconde dans les écoles de notre province³.

515. Peut-être ces griefs sont-ils exagérés et peut-être avons-nous tendance à exiger trop de l'école. Ceux qui attaquent l'enseignement de la langue seconde s'en prendraient aussi, probablement, à l'enseignement de la langue maternelle ou d'autres matières. Enfin, le mécontentement ne se manifeste pas qu'au Canada, mais aux États-Unis, voire en U. R. S. S., comme il ressort de cet extrait de la *Pravda* :

Dans l'ensemble, les élèves sortis des écoles d'enseignement général et des établissements de l'enseignement secondaire spécialisé ou supérieur connaissent mal les langues étrangères. Ne possédant qu'un vocabulaire restreint et des notions livresques de grammaire, ils sont incapables de traduire sans dictionnaire. Pour ce qui est de les parler, leurs aptitudes sont encore moindres⁴.

Apprendre à s'exprimer correctement dans une autre langue exige beaucoup d'effort ; aussi l'enseignement public, sur ce point, ne donnera-t-il jamais satisfaction qu'à un petit nombre.

Nouveaux
programmes

516. Tous ces commentaires sont fondés sur la conviction que l'effort pour connaître une autre langue, et surtout pour la parler avec aisance, en vaut la peine. L'enthousiasme des autorités provinciales pour les nouveaux programmes et les méthodes nouvelles d'enseignement des langues semble le confirmer. À vrai dire, nous nous sommes heurtés

1. E.-A. THÉRIAULT, « Let's take a hard look at our teaching of French », dans *The Teachers' Magazine*, nov. 1965, p. 11. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. Réponse de B. N. Shaw à E.-A. Thériault, dans *The Teachers's Magazine*, nov. 1965, p. 11.

3. *Rapport* de la commission Parent, vol. 3, § 685.

4. D'après la traduction anglaise citée par E. Glynn Lewis dans « Foreign and Second Language Teaching in the U. S. S. R. », *ETIC Occasional Paper*, n° 1, 1962.

là à une difficulté considérable lors de notre étude sur l'enseignement de la langue seconde dans les divers systèmes scolaires du Canada : c'est que les programmes étaient en pleine transformation dans toutes les provinces. Partout il était question de méthodes, de cours et de matériel nouveaux. Les autorités provinciales et locales procédaient à des expériences. L'enseignement de la langue seconde, on n'en saurait douter, est aujourd'hui en honneur dans nos écoles. Les critiques reproduites plus haut attestent elles-mêmes l'importance croissante qu'on y attache ; en effet, leurs auteurs posent d'abord en principe que tous les enfants doivent apprendre à s'exprimer dans la langue seconde.

A. Attitudes devant l'enseignement de la langue seconde

517. Avant d'aborder la question de l'enseignement d'une langue seconde, il conviendrait de noter que la majorité des Canadiens estiment que l'école doit dispenser cet enseignement et optent en l'occurrence pour « l'autre » langue officielle de notre pays. De nombreux sondages ont corroboré ce point de vue. L'institut Gallup en a effectué deux qui indiquent non seulement que les Canadiens accordent une grande importance à l'apprentissage de l'autre langue officielle (le français ou l'anglais), mais également que cette attitude s'accroît de façon notable depuis quelques décennies. En 1943, il demandait : « À votre avis, le français devrait-il être obligatoire, comme la lecture, l'écriture et l'arithmétique, dans toutes les classes des écoles publiques du Canada anglais ? » La question était posée sous la forme la plus directe. Pour qui estimait souhaitable l'enseignement du français sans vouloir en faire une matière obligatoire à tous les degrés, il était possible d'exprimer son refus. Or, dans l'enquête, menée il y a plus de 20 ans, 36 % des personnes interrogées ont répondu par l'affirmative et 59 % par la négative. En 1965, la même question suscitait 64 % de « oui » et 33 % de « non ». Lors de ce sondage on a aussi demandé si l'anglais devrait être matière obligatoire dans toutes les classes des écoles publiques, au Canada français ; la réponse a été encore plus nette : 84 % pour, et seulement 13 % contre. Si nous postulons que l'échantillon était représentatif, nous pouvons conclure qu'il y aurait lieu d'enseigner « l'autre » langue officielle dans toutes nos écoles, à chaque année du cours.

Le grand public est d'accord

518. Des enquêtes par nos propres chercheurs ont abouti à une conclusion semblable. Dans le cadre de l'une d'elles¹, d'envergure nationale, nous demandions : « Pensez-vous qu'au Canada les enfants de langue

1. GROUPE DE RECHERCHE SOCIALE, « A Study of Interethnic Relations in Canada ». Au sujet de cette enquête, voir la note du § 279 du premier livre de notre rapport.

anglaise devraient apprendre le français à l'école primaire¹ ? » La réponse a été encore plus positive qu'à l'enquête Gallup. Peut-être est-ce parce que, tout en le donnant clairement à entendre, notre question ne faisait pas explicitement du français une matière obligatoire ? Quoi qu'il en soit, 79 % ont donné une réponse positive et seulement 15 % une réponse nettement négative. Quant à savoir si les francophones doivent apprendre l'anglais à l'école primaire, 92 % sont de cet avis contre 5 % de l'opinion contraire².

519. Les adultes, pourrait-on croire, seront plus favorables à l'enseignement obligatoire de la langue seconde, comme ils ne fréquentent plus l'école. Il est facile de proposer pour les jeunes une matière dont on n'a jamais eu à se préoccuper soi-même, bien que cette hypothèse soit peut-être injuste. Au fait, toujours d'après notre même enquête, 61 % des anglophones souhaiteraient parler le français ou perfectionner la connaissance qu'ils en ont ; chez les francophones, la proportion est de 78 % à l'égard de l'anglais. Or, selon une enquête auprès du groupe d'âge de 13 à 20 ans, 65 % des anglophones et 86 % des francophones seraient favorables à l'enseignement obligatoire des deux langues dans toutes les écoles¹.

520. Poussant plus loin notre analyse, nous verrons que l'attitude favorable à l'enseignement de la langue seconde se retrouve chez des personnes de conditions et de milieux fort différents. Pour l'ensemble du Canada, elle est un peu plus fréquente si l'on a moins de 50 ans, ou si l'on a un revenu ou un niveau d'instruction au-dessus de la moyenne. Plus de 90 % des francophones interrogés étaient favorables à l'enseignement de l'autre langue officielle à chacun des deux groupes linguistiques. Chez les non-francophones, 90 % étaient pour l'enseignement de l'anglais aux enfants d'expression française, et plus de 70 % pour l'enseignement du français aux enfants d'expression anglaise. La répartition par région fait apparaître des différences plus marquées. L'Ouest manifeste moins d'intérêt pour l'enseignement du français comme langue seconde. Même dans ces provinces, toutefois, pas moins de 66 % s'y montraient favorables et seulement 25 % s'y opposaient. Dans chacun des groupes régionaux découpés dans notre échantillon, une bonne majorité estimait opportun l'enseignement de l'autre langue officielle aux écoliers ; les écarts mis en lumière ne font donc que marquer les degrés d'une opinion favorable.

1. En répartissant les personnes interrogées selon la langue maternelle, on obtient les proportions suivantes : chez les francophones, 94 % de réponses affirmatives à la première question et 95 % à la seconde ; les chiffres correspondants sont de 73 et 90 % chez les anglophones, et de 64 et 90 % pour le groupe de langue ni française ni anglaise.

2. Voir l'étude effectuée pour la Commission par JOHN JOHNSTONE, « Young People's Images of Canadian Society ».

521. La connaissance d'une autre langue offre de nombreux avantages, notamment celui d'ouvrir une seconde fenêtre sur le monde, comme on dit parfois. Elle donne accès à une culture différente et permet de voir la vie sous un autre jour. De tout temps, elle a été la marque de l'homme cultivé. Les riches, pour l'apprendre, avaient jadis recours à un esclave étranger ou, plus récemment, à un tuteur ou à une gouvernante. Aujourd'hui, on veut que tous les enfants puissent s'instruire et élargir leur horizon culturel.

Avantages
découlant de
la connaissance
d'une seconde
langue

522. La connaissance d'une autre langue comporte aussi des avantages utilitaires. Les bilingues sont de plus en plus recherchés, vu la multiplication des échanges commerciaux et diplomatiques entre les pays. Le perfectionnement des moyens de transport et la hausse du niveau de vie facilitent les voyages à l'étranger. Au temps où les voyageurs étaient peu nombreux, où les affaires se traitaient par correspondance, il suffisait de lire les langues étrangères, mais il est plus utile de les parler, à notre époque de communications par satellite et d'avions supersoniques. La plupart des pays ont toujours accordé une place importante aux langues étrangères dans leurs programmes d'enseignement, en insistant soit sur l'oral soit sur l'écrit, selon le cas. Aujourd'hui, sur tous les continents, sauf en Amérique du Nord peut-être, l'étude d'une langue étrangère va de soi, tout comme celle de la géographie ou des mathématiques.

523. Il se trouve — et ceci est fort heureux — que les deux langues officielles du Canada comptent parmi les grandes langues internationales. Si tous les Canadiens étaient d'expression française, la plupart n'en opéreraient pas moins pour l'anglais, parmi les langues étrangères, en raison de sa grande utilité. Dans l'hypothèse inverse, le plus grand nombre choisiraient le français, qui a conservé sa vogue aux États-Unis, malgré des liens étroits avec les pays américains de langue espagnole¹. La pression qui joue en faveur de l'étude d'une deuxième langue — et qui est sans rapport avec notre situation linguistique — est non seulement puissante mais s'exerce au profit de l'anglais et du français.

524. La présence des deux principaux groupes linguistiques renforce évidemment cette pression au Canada. Chaque contact entre anglophones et francophones fait ressortir l'intérêt de connaître l'autre langue. Les occasions de contact se multiplient à mesure que les personnes acquièrent de la mobilité et que les institutions sociales se transforment. Le rôle croissant de l'État, l'expansion des entreprises et

1. Entre 1959 et 1963, aux États-Unis, 15 617 enseignants ont fréquenté les « instituts » établis en vertu de la National Defense Education Act. Sur ce nombre, 6 399 ont étudié le français, 6 275 l'espagnol, 1 842 l'allemand, 827 le russe; les 274 autres se répartissaient entre les quatre autres langues enseignées dans les instituts. Voir à ce sujet JOHN S. DIEKHOFF, *NDEA and Modern Foreign Languages*, New York, Modern Language Association of America, 1965, p. 86.

l'urbanisation contribuent à la fréquence des contacts entre les membres des deux groupes linguistiques.

525. Pour les particuliers, le besoin et l'occasion de parler la langue seconde sont loin d'être partout les mêmes au Canada. Ils seront normalement très faibles dans le cas d'une secrétaire travaillant en Colombie-Britannique, par exemple. À Montréal, un enseignant ne sentira peut-être pas la nécessité de parler l'autre langue, mais il en aura l'occasion. Toutefois, même dans ces deux cas, ignorer l'autre langue pourrait constituer une lacune. La secrétaire n'aura pas la même mobilité qu'une compagne bilingue. Bon nombre de postes lui seront interdits dans les régions où l'on parle les deux langues et dans la fonction publique fédérale. L'enseignant unilingue sera exclu de bien des aspects de la vie sociale, à Montréal, et perdra parfois la chance d'une carrière dans l'administration scolaire. Il est vrai qu'un bon nombre n'attachent guère d'importance à ces désavantages. Nécessité pour les uns, le bilinguisme reste un atout pour les autres. Encore aujourd'hui, beaucoup peuvent mener le genre de vie de leur choix sans faire usage de l'autre langue officielle.

526. L'acquisition d'une deuxième langue offre des avantages plus évidents pour le jeune Canadien. Il est destiné à vivre dans un monde de mobilité et de haute concurrence. Quels parents peuvent prévoir en 1968 où leurs enfants seront établis en l'an 2000? Quelles carrières s'offriront à eux? On peut prédire toutefois de meilleures chances d'avenir aux enfants qui apprennent une langue seconde, l'anglais ou le français. En outre, l'acquisition d'une deuxième langue est source d'enrichissement, car elle ouvre à une autre culture. Au Canada, cette autre culture est celle d'un grand nombre de Canadiens. Avantage supplémentaire de l'apprentissage des langues à l'école, il exige moins d'effort à un âge tendre, et les connaissances qu'on acquiert jeune seront plus faciles à rafraîchir après des années de non-emploi. Les arguments en faveur de l'enseignement de la langue seconde à tous les écoliers du Canada sont donc multiples et, considérés globalement, ils paraissent irréfutables.

B. L'enseignement de la langue seconde et l'intérêt du pays

527. Les meilleures raisons d'enseigner le français et l'anglais comme deuxième langue intéressent les personnes, sans aucun doute, mais il existe aussi des motifs plus larges qu'on ne devrait pas sous-estimer au Canada. En multipliant les bilingues, cet enseignement réduira le fossé linguistique. Il peut jouer un rôle considérable aussi en favorisant

au sein de chaque groupe la compréhension des attitudes et des aspirations de l'autre.

528. Le Canada a manifestement besoin de citoyens bilingues ; aussi les particuliers sont-ils fortement incités à apprendre l'autre langue. Le bilinguisme est cependant un phénomène complexe. Conçu comme une égale maîtrise des deux langues, il est exceptionnel, sinon à peu près irréalisable. Certains n'accèdent qu'à une connaissance passive de la langue écrite ou parlée. Ce bilinguisme passif, qui permet néanmoins de saisir ce qui est exprimé dans l'autre langue, peut suffire en bien des cas. Même ceux qui savent écrire et parler la langue seconde n'y auront pas toujours la même aisance et les mêmes ressources que dans leur propre langue. Le bilinguisme individuel ne saurait donc correspondre à une notion absolue. Il s'agit et il doit s'agir d'une notion relative¹. Si le Canada a besoin de bilingues, il n'est pas nécessaire que tous tendent à une maîtrise égale des deux langues. Le bilinguisme passif peut suffire à un certain nombre. D'autres auront besoin de communiquer dans la deuxième langue, mais ils ne seront pas tenus de la posséder comme leur langue maternelle.

Le Canada
a besoin
de citoyens
bilingues

529. Les francophones ont fourni à ce jour la grande majorité des bilingues au Canada. Appartenant à un groupe minoritaire, ils sont en général plus exposés à être en contact avec l'anglais, et la prédominance, tant de la culture que de la langue anglaises, les incite plus fortement à apprendre l'autre langue officielle. Ce n'est pas que l'acquisition de l'anglais ne leur coûte aucun effort, mais ils ont plus souvent l'occasion de l'apprendre et peut-être en profitent-ils davantage. Mais la force de pénétration de l'anglais ne va pas sans inconvénients. Si les occasions de l'apprendre favorisent les francophones, elles les exposent par contre à perdre la pleine maîtrise de leur propre langue. Les mots, les expressions et les tours grammaticaux anglais qui s'introduisent dans le parler du francophone peuvent en compromettre la qualité. Le bilinguisme impose donc aux Canadiens d'expression française un double effort : apprendre l'anglais et préserver leur langue maternelle.

Les francophones
et le bilinguisme

530. D'autre part, le bilinguisme exige plus qu'il ne paraît de ceux qui remplissent la fonction d'intermédiaires entre les deux groupes linguistiques. Si l'on compte sur les francophones bilingues pour tenir ce rôle, à la longue leur propre carrière peut en souffrir. L'employé francophone se trouve souvent dans une situation difficile. On lui demandera d'abord de servir, à l'occasion, comme interprète ou traducteur du français vers l'anglais, ou de traduire en français une lettre ou un document ; mais à cause de l'unilinguisme de ses collègues anglo-

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, I, §§ 4-16.

Les anglophones
et le bilinguisme

phones, il peut être amené, avec le temps, à constamment traduire les pensées des autres plutôt que d'exprimer les siennes. Ses autres talents demeureront en friche, du fait qu'il a été amené à toujours servir d'intermédiaire.

531. Les inconvénients d'une telle situation ne sont pas que d'ordre individuel. Tant que la plupart des bilingues seront de langue française, beaucoup d'entre eux consacreront leurs énergies à interpréter leur milieu aux Canadiens de langue anglaise et le Canada anglophone à leur collectivité. Le peuple canadien aura été privé du fruit de leurs autres talents. Les compétences en matière d'interprétation et de traduction sont certes un atout pour le Canada, mais le principe d'égalité supposerait que les intermédiaires proviennent des deux groupes. Il importe que plus de Canadiens anglophones deviennent bilingues si l'on veut que les francophones jouent un rôle plus créateur dans la société canadienne. En Ontario et au Nouveau-Brunswick, ainsi que dans la fonction publique fédérale, le bilinguisme officiel exigera, pour se réaliser, que suffisamment d'anglophones puissent s'exprimer en français comme en anglais dans leur activité professionnelle¹.

532. L'étude de la langue seconde présente aussi des avantages indirects pour notre société. Il est impossible que tous les Canadiens soient bilingues, même dans un sens restreint, mais nous appartenons à un pays où coexistent deux grandes communautés culturelles. Les décisions politiques doivent tenir compte de ce dualisme et tout Canadien animé d'esprit civique doit être en mesure d'apprécier les conséquences de ces décisions. Or l'étude de la langue seconde permet de connaître les modes de pensée et d'expression de l'autre groupe, de s'initier à son patrimoine culturel et à son genre de vie. Même si l'on cesse de pratiquer la langue, l'intérêt pour l'autre communauté persistera.

C. Conclusion

533. On ne saurait mettre en doute la nécessité d'enseigner une deuxième langue. La majorité des Canadiens, conscients de cet impératif, estiment que tous les écoliers doivent apprendre le français ou l'anglais, selon le cas, comme deuxième langue. De plus, il est conforme à l'intérêt du pays qu'ils apprennent l'autre langue officielle. Il ne s'agit donc pas de savoir si cet enseignement est opportun, mais comment l'améliorer.

1. Lors d'un sondage auprès des fonctionnaires fédéraux âgés de 25 à 45 ans et gagnant plus de 6 200 dollars par année — groupe constituant l'échelon des cadres moyens, en quelque sorte — on a constaté que chez les francophones, 18 % étaient traducteurs, contre 1,8 % chez les anglophones. L'écart est sûrement plus considérable encore chez les traducteurs d'occasion.

534. Depuis longtemps au Canada les autorités scolaires attachent de l'importance à l'enseignement de l'autre langue officielle. Il occupe une bonne place dans les programmes et, dans toutes les provinces, il a été transformé en profondeur ces dernières années. Sans aucun doute, il a bénéficié du renouvellement des méthodes, des techniques et des auxiliaires didactiques, mais le rythme rapide de cette évolution a suscité quantité de problèmes. Par exemple, il arrive qu'au cours de ses études un élève doive s'adapter à plusieurs méthodes différentes. De son côté l'enseignant sera obligé, à des intervalles de quelques années, de reviser sa conception de la pédagogie des langues. Chose plus grave encore, pendant que ces changements sont en cours, objectifs, méthodes et auxiliaires didactiques ne sont pas toujours fonction d'un programme unifié. Parfois même, objectifs et méthodes ne concorderont pas ou demeureront théoriques faute du matériel didactique nécessaire.

535. Un coup d'œil sur l'enseignement de la langue seconde, le français ou l'anglais, dans les écoles du Canada, permettra d'apprécier l'œuvre accomplie ces dernières années ; on constatera, malgré bien des différences de détail et d'approche, une évolution analogue dans toutes les provinces¹.

A. Programmes d'enseignement de la langue seconde

1. La place du français

536. L'enseignement du français n'est obligatoire que dans certaines provinces, et encore pour certaines classes seulement. Il est

Le français,
matière obligatoire

1. Nous fondons notre tableau de la situation actuelle principalement sur les renseignements que nous ont fournis les ministères provinciaux de l'Éducation. Nous les remercions de leur précieux concours. On trouvera à l'appendice III un exposé plus complet de l'enseignement de la langue seconde dans chaque province.

matière obligatoire à Terre-Neuve et dans l'Île-du-Prince-Édouard au niveau secondaire, mais au cours général seulement; au Nouveau-Brunswick, il l'est pour tous les élèves, de la cinquième à la dixième. Au Québec, on l'enseigne dans toutes les écoles anglophones; il commence en troisième dans toutes les sections des écoles protestantes et en quatrième dans les écoles catholiques, et se poursuit jusqu'à la fin des études secondaires (d'ordinaire la onzième). Ailleurs, sauf dans la classe de huitième en Colombie-Britannique, le français n'est pas obligatoire.

537. Nombre d'universités et de collèges exigent la connaissance d'une autre langue pour l'admission dans certaines facultés, mais quelques-unes seulement désignent le français. De même, lorsqu'il faut savoir une autre langue pour obtenir un grade, le français ne représente d'ordinaire qu'un choix parmi d'autres.

Le français,
matière
facultative

538. Des diverses langues dont l'étude est facultative dans les écoles canadiennes d'expression anglaise, le français occupe de loin le premier rang. En général son enseignement commence plus tôt que celui des autres langues : allemand, ukrainien, latin, espagnol, italien et russe. Il est étudié dans presque toutes les sections générales des écoles secondaires du Canada anglophone¹. Mais il n'est habituellement pas au programme de l'enseignement professionnel et technique; aussi, bon nombre d'élèves anglophones n'ont même pas l'occasion d'apprendre l'autre langue officielle du pays.

Au cours
élémentaire

539. Depuis quelques années l'enseignement de la langue seconde gagne peu à peu le cours élémentaire. Cette tendance se manifeste surtout dans les villes, où les écoles disposent de plus de ressources et d'un personnel spécialisé. Aussi l'année du cours élémentaire où commence l'enseignement de la deuxième langue peut-elle varier sensiblement à l'intérieur d'une province.

540. La situation en Alberta illustre le caractère généralement facultatif de l'enseignement de la langue seconde et l'hétérogénéité des résultats. À Calgary et à Edmonton, le cours s'échelonne sur neuf ans, à partir de la quatrième. Dans certaines autres agglomérations urbaines, le français compte généralement parmi les matières facultatives offertes aux élèves de septième; dans les régions rurales cet enseignement ne commence parfois qu'en neuvième. Enfin, l'élève pourra n'entamer l'étude du français qu'en dixième et satisfaire aux exigences du programme de la section générale en cette matière, après trois années d'étude.

541. Au Manitoba le français est matière facultative dès la première année d'école, mais il suffit d'une année d'étude pour être admis aux

1. Certaines provinces comptent encore par centaines les élèves d'écoles rurales qui suivent des cours de français par correspondance.

cours supérieurs de français (*senior French*) dispensés à partir de la dixième. La situation n'est pas moins incertaine dans les autres provinces.

542. On trouvera au tableau ci-dessous le pourcentage, par province, des élèves inscrits aux cours de français des sections générales, en 1966-1967, dans les classes allant de la neuvième à la douzième. Les chiffres nous ont été fournis par les ministères de l'Éducation; dans certains cas, ils consistent en estimations approximatives mais réalistes. Le tableau ne se prête pas à des comparaisons entre les provinces, car la douzième n'est pas partout la dernière année du cours secondaire. Il aidera cependant le lecteur à se faire une idée de la situation dans l'ensemble du pays.

Nombre
d'élèves
inscrits

	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
	%	%	%	%
Colombie-Britannique	72	65	55	25
Alberta	—	64	51	38
Saskatchewan	75	70	60	60
Manitoba	78	63	65	72
Ontario	—	—	—	86
Québec (secteur protestant)	O	O	O	63
Québec (secteur catholique)	O	O	O	—
Nouveau-Brunswick (secteur anglophone)	O	O	la plupart	—
Nouvelle-Écosse	97	82	88	69
Île-du-Prince-Édouard	—	—	—	—
Terre-Neuve	O	O	O	—

Le tiret marque l'absence de statistique.

La lettre O indique que l'étude de la langue seconde est obligatoire.

À Terre-Neuve et au Québec, le cours secondaire se termine généralement en onzième. C'est dans cette classe, au Nouveau-Brunswick, que les élèves anglophones subissent l'examen final de français.

543. Il ressort de ces chiffres qu'une forte proportion d'écoliers anglophones étudient le français comme langue seconde, même dans les provinces et les classes où il n'est pas obligatoire.

2. La place de l'anglais

544. L'anglais est obligatoire dans toutes les écoles francophones du Canada. Au Québec, son enseignement débute d'ordinaire en sixième, mais on peut, moyennant l'autorisation du ministère, le hâter ou le différer de deux ans. Par la suite, l'anglais est enseigné jusqu'à la fin du cours secondaire, dans toutes les sections. Quant aux écoles

minoritaires du Nouveau-Brunswick et aux écoles « bilingues » des autres provinces, l'anglais est habituellement mis au programme dès le second semestre de la première année, et il demeure obligatoire jusqu'à la fin du cours secondaire.

3. Temps consacré à la langue seconde

545. Pour le français comme pour l'anglais, nous n'avons fait mention que des classes où ces langues sont enseignées comme langue seconde. Cette imprécision peut induire en erreur. La portion de l'horaire consacrée à l'étude de la langue seconde peut varier considérablement d'une province ou d'une classe à l'autre ; il conviendrait donc de la mesurer en heures. Or, l'exactitude sur ce point n'est pas facile. Souvent, en effet, l'horaire des cours relève des directeurs des écoles locales. Au cours élémentaire, la leçon peut durer de 20 à 30 minutes et être donnée de deux à cinq fois par semaine. Aux premières années du secondaire, 30 à 40 minutes par jour sont de règle ; parfois le programme des hautes classes comporte des cours supplémentaires. C'est dans les écoles protestantes du Québec que l'enseignement obligatoire du français bénéficie du plus grand nombre d'heures ; en moyenne, l'élève reçoit 975 heures de cours pendant la durée de ses études.

4. Objectifs

Insistance
plus grande sur
l'expression orale

546. Autrefois, les objectifs des programmes provinciaux de langues modernes n'étaient formulés qu'en termes très généraux : aptitude à comprendre, à parler, à lire et à écrire. Aujourd'hui, plusieurs provinces accordent la prépondérance à la langue parlée. En Ontario, par exemple, le programme de l'enseignement élémentaire met en relief « l'aptitude à comprendre le français parlé et à exprimer ses idées dans cette langue¹ ». Souvent le programme fixe parmi ses objectifs de faire connaître et goûter la culture du groupe dont ils étudient la langue.

547. Il n'était pas facile d'atteindre ces objectifs. Il ne suffit pas de les énoncer pour modifier l'enseignement traditionnel à base de grammaire, de thèmes et de versions. Jusqu'à ce que les instituteurs aient reçu une formation spéciale en pédagogie des langues et acquis une certaine aisance dans la langue qu'ils enseignent, les élèves passeront une grande partie des cours à parler de la langue seconde plutôt qu'à parler dans cette langue. De toute façon, il est facile de prévoir qu'on fera peu de cas des techniques nouvelles de type audio-oral aussi longtemps que les examens de la province porteront sur la connaissance

1. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

de la grammaire et sur la traduction. En effet, il n'est pas exagéré de dire que c'est l'examen du ministère, plutôt que l'énoncé officiel des objectifs, qui détermine l'orientation de l'enseignement, dans la pratique.

548. Toutefois une évolution profonde est en cours. Elle ne déborde guère jusqu'ici le cadre de l'élémentaire, et elle est due dans bien des cas à des initiatives locales, et non à des directives du ministère. Le mouvement commence cependant à gagner le premier cycle secondaire (*junior high schools*), et même à se faire sentir au second cycle. L'adoption des méthodes nouvelles, audio-orales et audio-visuelles, amène les autorités provinciales à redéfinir les objectifs de l'enseignement des langues, pour accorder la priorité à la communication orale.

549. Le guide pédagogique pour le nouveau programme ontarien de français en septième et en huitième témoigne de la tendance vers une méthode presque exclusivement orale aux premiers stades de l'enseignement. On ne passe aux exercices écrits que la deuxième année, et là encore on s'en tient à la répétition de ce qui a déjà été entendu et exprimé oralement. Le guide précise les objectifs intrinsèques du cours, indique les méthodes et les techniques à employer, et contient le vocabulaire et les structures à enseigner. Il importe, insistent ses auteurs, de développer chez les élèves des attitudes favorables à la langue et à la culture du Canada français. De conception analogue, le nouveau programme de français de l'Alberta recommande, pour toutes les classes des cours élémentaire et secondaire, qu'on se limite aux structures grammaticales et au vocabulaire du français fondamental¹. On y affirme en outre que le cours de français peut être utile à tout élève désireux de s'initier à une autre langue et que, partant, il devrait être accessible à tous indépendamment de leurs aptitudes générales.

550. Depuis environ 25 ans dans les écoles protestantes du Québec, l'objectif fixé par le programme de français est d'enseigner la langue parlée, de sorte que les élèves apprennent à communiquer spontanément avec leurs concitoyens francophones. Un document officiel, le *Handbook for Teachers* va encore plus loin dans cette voie : on y recommande que certaines matières, telles la géographie, l'histoire et l'hygiène, soient enseignées en français, si l'on trouve des maîtres possédant la compétence nécessaire. Malheureusement, cela ne se pratique guère, faute de maîtres capables ou désireux d'enseigner en français.

551. Les méthodes audio-orales se généralisant au cours élémentaire et dans les premières classes du secondaire, on est amené aujourd'hui à repenser les objectifs de l'enseignement des langues, dans les dernières

De nouveaux
programmes
s'imposent

1. Ministère de l'Éducation nationale, *Le français fondamental*, (1^{er} degré), (2^e édition), Paris, Institut Pédagogique National, 1959. Il s'agit d'une liste de fréquence de mots et expressions établie lors d'une enquête sur la langue parlée, d'après des centaines de conversations entre Français de divers milieux sociaux.

années du secondaire. Comme le nombre d'heures d'enseignement et d'exercice est restreint, il faudrait réduire la place accordée à la grammaire et à la traduction au profit de l'oral. Dans les hautes classes du cours secondaire, on tend à exiger encore aujourd'hui une connaissance précise de la langue écrite, tout en développant la compréhension et l'expression orales, conformément aux exigences nouvelles. On constate de plus en plus, cependant, que les nouveaux objectifs ne peuvent se concilier avec l'enseignement actuel. Il faudra donc en venir à une refonte complète du programme.

5. Programmes, manuels et méthodes

552. Nous commencerons notre examen des méthodes et des manuels en usage au Canada pour l'enseignement de la deuxième langue par les méthodes traditionnelles agréées dans la grande majorité des écoles. Nous passerons ensuite aux méthodes audio-orales nouvelles, et dont l'usage est encore facultatif. Nous examinerons l'emploi des instruments techniques dans nos écoles, ainsi que les méthodes d'évaluation utilisées lors des examens provinciaux. Pour terminer l'étude des programmes de langue seconde, nous nous intéresserons aux changements envisagés par les autorités provinciales.

Les manuels

553. La grande majorité des élèves anglophones ne connaissent guère la langue française que par leur manuel. Cet ouvrage détermine donc, pour une bonne part, leurs attitudes vis-à-vis de la langue et de ceux qui la parlent. Depuis un certain nombre d'années, le manuel de français se présente sous une forme bien établie, déjà familière à un grand nombre d'anglophones. Chaque leçon commence par un morceau choisi auquel s'ajoute une section grammaticale expliquant par des règles et des exemples les structures employées. Le vocabulaire est groupé par listes de mots accompagnés de leur traduction. Suivent des exercices de substitution de mots et de phrases à compléter, puis quelques phrases détachées à traduire, chacune présentant une ou deux difficultés grammaticales. Cette conception fait la très large part à la langue écrite, d'où l'impression chez l'élève que le français appartient essentiellement au monde du livre. Ces manuels, bien entendu, n'ont pas formé de bilingues jusqu'ici et n'en formeront pas plus à l'avenir.

Contenu culturel

554. Presque tous les manuels couramment en usage au Canada pour l'enseignement du français ou de l'anglais comme langue seconde, sont d'origine britannique, américaine ou française. Certains ont été adaptés pour le Canada mais pas toujours avec succès. Quantité de manuels de français ne parlent que de la France. Photos, illustrations, textes choisis, faits géographiques et historiques, tout se rapporte à un autre pays, à une société lointaine. Quant au Québec, s'il en est question,

on n'en présente que le folklore ou la vie rurale. Les jeunes anglophones entendront rarement parler du Québec moderne, et presque jamais des collectivités francophones de leur province. Au Québec encore récemment, les manuels d'anglais des trois premières années du cours secondaire avaient été conçus entre 1935 et 1940 à l'intention des tribus africaines. Ils ont été remplacés par des manuels américains qui, s'ils n'expriment pas plus la réalité canadienne, sont fondés au moins sur des recherches linguistiques récentes.

555. Dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, on utilise des manuels d'anglais conçus pour des classes anglophones inférieures : livres de première année pour la troisième, et ainsi de suite. Cette solution de fortune n'est pas satisfaisante, surtout dans les régions rurales, complètement francophones dans bien des cas. Un cours destiné à des anglophones ne convient pas à des élèves pour qui l'anglais est une deuxième langue.

556. De même, les lectures complémentaires et les morceaux choisis laissent beaucoup à désirer. Dans les hautes classes du secondaire, nombre d'anthologies utilisées au cours de littérature française sont constituées, pour une large part, de contes de Maupassant et d'autres œuvres du XIX^e siècle. Ce sont là d'excellents textes, du point de vue littéraire, et goûtés à ce titre par les meilleurs élèves, mais ils n'apporteront pas le vocabulaire contemporain nécessaire, ni ne développeront l'habitude de la lecture rapide, qui serait utile à ce stade de connaissance de la langue. C'est d'autant plus déplorable que la plupart des élèves lisent peu hors des cours, et ne s'habituent donc pas à saisir rapidement un texte dans cette langue. Heureusement les nouveaux manuels de lecture renferment plus de textes de notre époque, tant explicatifs que narratifs. Les auteurs canadiens-français y figurent plus souvent. Les lectures en langue anglaise à l'usage des écoles francophones du Québec sont du XIX^e siècle, elles aussi ; on y trouve par exemple des récits, en versions abrégées, de Mark Twain et de Louisa May Alcott.

Lectures
complémentaires

557. Les méthodes utilisées dans l'enseignement de la langue seconde au Canada tiennent à nombre de facteurs : objectifs poursuivis, compétence et formation des maîtres, temps dont ils disposent pour préparer leurs cours, matière à enseigner, matériel didactique dont ils disposent et, point non moins important, nature des examens du ministère. Beaucoup de professeurs ne parlent pas avec assez d'aisance la langue qu'ils enseignent et ne sont pas initiés aux méthodes d'enseignement. Pour eux, la question ne se pose pas : ils suivent le manuel et font de leur mieux. Ils donnent même une bonne partie de leur enseignement dans la langue maternelle. Du reste, le temps qu'ils peuvent consacrer à la pratique orale de la langue est toujours restreint, quels que soient les objectifs du cours. Cela vaut particulièrement pour les dernières

Méthodes

années du secondaire, où la grammaire continue d'occuper une place considérable malgré l'importance croissante accordée aux exercices d'audition et d'expression orale. Comment s'étonner alors si le maître, pressé de toutes parts, penche plutôt du côté des aptitudes que mesurent ordinairement les examens ?

558. Cette attention superficielle donnée à la langue parlée ne suffit pas ; en effet la méthode audio-orale suppose que l'apprentissage d'une langue commence par le développement des aptitudes auditives et orales, les autres s'édifiant après sur cette base. Robert Lado affirme, dans *Language Teaching*, que selon les principes de la méthode audio-orale « l'audition et la parole sont primordiales dans l'apprentissage d'une langue, que la lecture et l'expression écrite doivent venir ensuite¹ ». La manière nouvelle, selon Lado, « est caractérisée par l'imitation et la mémorisation de phrases types usitées dans la conversation ; par la signalisation des éléments distinctifs qu'on peut observer dans les phrases apprises : intonation, prononciation, morphologie, syntaxe ; par de très nombreuses répétitions des exercices d'audition et de prononciation plutôt que par la traduction² ».

Méthode
audio-orale

559. Les manuels conçus selon la méthode audio-orale sont très différents des anciens manuels. L'élève n'est plus mis en présence de lexiques bilingues, mais il apprend le vocabulaire dans le contexte d'énoncés complets. On lui présente des phrases et des expressions fondamentales qu'il doit apprendre par cœur et utiliser ensuite dans de nouveaux ensembles. Des sections sont consacrées aux exercices sur les structures, au travail en laboratoire et en classe, à la lecture, à la rédaction et aux examens. Des cahiers d'exercices et des disques complètent les manuels et permettent l'étude à la maison. Le livre du maître, ordinairement volumineux, contient des indications détaillées sur les techniques de présentation, de correction et d'imprégnation. Ces ensembles comprennent aussi des volumes de documentation culturelle, rédigés dans la langue maternelle ou dans la langue étudiée. Les textes littéraires pour les hautes classes comportent diverses présentations. Certaines éditions comprennent des vocabulaires bien en vue (parfois bilingues, parfois avec explications dans la langue seconde seulement) en marge ou en bas de page. Les éditions bilingues, avec l'original et la traduction complète en regard, sont de plus en plus répandues, bien que les avis soient partagés quant à leur utilisation.

560. Deux importants ensembles pédagogiques créés aux États-Unis selon la méthode audio-orale, AUDIO-LINGUAL MATERIALS³ (ALM) et

1. ROBERT LADO, *Language Teaching*, p. 214. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

2. *Ibid.*, p. 218. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

3. Publié par Longmans Canada Ltd.

AURAL-ORAL FRENCH SERIES¹ (HRW) sont passablement utilisés au Canada. Le premier, qui comporte quatre degrés, a été réalisé entre 1959 et 1964 grâce à des fonds obtenus en vertu du National Defense Education Act (N. D. E. A.). Les éléments qui le composent ont fait l'objet de nombreux essais dans des classes-pilotes, et aujourd'hui la méthode est très répandue aux États-Unis. Introduite dans les écoles publiques de Toronto en 1966, elle est maintenant employée dans plusieurs villes canadiennes.

561. La méthode HRW, en trois degrés, est le fruit de cours de langue intensifs mis au point pour l'armée américaine pendant la deuxième guerre mondiale. Les cours du premier degré ont été publiés au Canada en 1966, mais seule la partie consacrée aux chansons a été modifiée de façon à comprendre quelques compositions canadiennes. D'autres éditions canadiennes sont projetées. Au Manitoba, toutes les écoles secondaires du premier cycle (*junior high schools*) enseignant le français utilisent la méthode HRW. Celle-ci est aussi en usage dans certaines écoles de l'Ontario et d'autres provinces en vertu d'autorisations spéciales.

562. Il est une troisième méthode très répandue au Canada : VOIX ET IMAGES DE FRANCE (VIF), premier et deuxième degrés². Audio-visuelle, elle comporte des films fixes qui s'utilisent en synchronisation avec des textes enregistrés sur bandes magnétiques. Elle est aussi audio-orale, car au début du cours l'élève n'a qu'à écouter et répéter. L'avantage de la présentation simultanée des images et des sons, c'est que les premières aident à fixer l'attention sur le sens de ce qu'on entend et répète. Sans cela il y aurait le risque, que comportent les méthodes audio-orales, de répéter automatiquement, sans porter attention à la signification.

563. La méthode est assortie d'instruments didactiques divers. Pour les débutants, un livre d'images (sans texte) et des disques à écouter à la maison; au deuxième degré, des livres de lecture sont mis à la disposition des élèves. Pour le maître, il existe un guide donnant la marche à suivre, ainsi que plusieurs films didactiques. Autre caractéristique importante de VIF, cette méthode porte sur les structures grammaticales et sur le vocabulaire de quelque 3 000 mots du français fondamental³.

564. D'après l'expérience de la plupart des écoles, c'est vers la classe de septième qu'il vaut le mieux introduire la méthode VIF. Mais le CRÉDIF a créé un cours de conception analogue, BONJOUR LINE, très bien adapté au cours élémentaire.

1. Publié par Holt, Rinehart, Winston of Canada Ltd.

2. Réalisée en France par le CENTRE DE RECHERCHE ET D'ÉTUDE POUR LA DIFFUSION DU FRANÇAIS (CRÉDIF), École normale supérieure de Saint-Cloud, Paris, Didier, 1962.

3. Voir la note du § 549.

565. Du point de vue culturel, les trois méthodes définies plus haut se situent nettement en France. Tel n'est pas le cas de la méthode élaborée à l'Université de Montréal par un groupe de professeurs pour répondre aux besoins particuliers des Canadiens : LE FRANÇAIS INTERNATIONAL. Elle est structurale et comporte, comme les cours du CRÉDIF, bandes magnétiques et films fixes synchronisés. Elle s'en distingue toutefois par un point important : elle a été conçue tout spécialement pour des anglophones d'après une étude comparative des systèmes phonétiques, structuraux et lexicaux de l'anglais et du français. Certains exercices sont destinés à combattre la tendance à transporter en français des particularités de la langue anglaise¹. LE FRANÇAIS INTERNATIONAL est assorti en outre d'exercices de laboratoire que n'offre pas VIF.

566. Deux autres méthodes nouveau genre sont en voie d'élaboration au Canada : LE FRANÇAIS PARTOUT, qui est une adaptation d'un manuel américain, INTRODUCING FRENCH, préparant à la méthode HRW mentionnée plus haut ; et ICI ON PARLE FRANÇAIS², méthode entièrement conçue au Canada. Celle-ci se composera de quatre degrés, dont deux sont déjà terminés. Les premiers volumes suivent de près le nouveau programme de français de l'Ontario pour les classes de septième et de huitième.

567. Il y a eu des tentatives pour mettre à jour certaines méthodes traditionnelles par l'adjonction de bandes magnétiques. Elles n'ont guère été efficaces, vu l'écart considérable entre l'enseignement ancien et l'enseignement audio-oral sur le plan des objectifs et des méthodes. Voilà pourquoi d'ailleurs les spécialistes américains, lors de la création des *language institutes* prévus par le National Defense Education Act de 1959, recommandèrent l'élaboration immédiate de nouveaux outils didactiques.

568. Pour l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, les écoles élémentaires et secondaires du Québec sont autorisées à faire usage de certaines méthodes américaines fondées sur les techniques audio-orales. La série ENGLISH THIS WAY, en douze volumes, offre un cours suivi allant jusqu'à la douzième. Une seule méthode est canadienne : LIVING ENGLISH FOR FRENCH CANADIAN STUDENTS. L'efficacité de ces méthodes audio-orales est gravement compromise par la pénurie, surtout à l'élémentaire, d'enseignants capables de s'exprimer en anglais avec suffisamment d'aisance. Au Nouveau-Brunswick, l'expérimentation de la méthode ENGLISH THIS WAY s'est heurtée aux mêmes difficultés dans les régions rurales.

1. VIF, au contraire, est une méthode universelle, conçue pour n'importe quel groupe linguistique.

2. Publié chez Prentice-Hall of Canada Ltd.

6. Enchaînement des programmes

569. L'enseignement de l'autre langue, en gagnant le cours élémentaire, a posé le problème de la coordination avec le secondaire. L'idéal serait que l'un et l'autre forment un tout harmonieux, où l'élève progresserait par étapes graduées vers la maîtrise de plus en plus grande des quatre « aptitudes ». Le programme devrait se prêter à des révisions nécessaires, mais exclure les recommencements inutiles et les gaspillages d'efforts.

570. Malheureusement, pareil ensemble organique est encore rare dans l'enseignement des langues au Canada. Chaque année des enfants inégalement préparés à l'étude de la langue seconde accèdent au cours secondaire et sont groupés dans des classes de langue sans égard à leur formation préalable. Pour des raisons « d'efficacité » et par un soi-disant souci de justice, on repart à zéro. Il n'est donc pas rare qu'un enfant « commence » l'étude de la langue seconde deux ou trois années de suite. Ces faux départs sont coûteux et antipédagogiques. Ils ne peuvent que rebuter l'élève et le détourner de l'étude des langues. Même au secondaire, les manuels des deux premières années sont parfois mal accordés à ceux des classes supérieures, ce qui entraîne inévitablement des gaspillages de temps et d'énergie.

571. Un autre aspect du problème touche la coordination des programmes au secondaire et à l'université. Là encore, on ne fait que commencer. Bien sûr, nous voyons se multiplier les visites collectives d'élèves du secondaire aux classes de langue de l'enseignement supérieur. Les professeurs des universités et des écoles secondaires se rencontrent plus souvent, grâce aux réunions des conseils provinciaux de pédagogie des langues. En outre, dans les universités anglophones on offre souvent aux étudiants de première année le choix entre un cours de civilisation française donné en anglais et un cours de langue entièrement en français. L'existence de ce dernier type d'enseignement montre bien qu'une proportion croissante de nos étudiants ont déjà une bonne préparation auditive et orale dans la langue seconde en arrivant à l'université.

7. Auxiliaires didactiques

572. Dans plusieurs provinces, on peut avoir recours, dans l'enseignement de la langue seconde, à une vaste gamme d'instruments didactiques. Auprès du service audio-visuel de la province et des centrales d'approvisionnement des grands systèmes scolaires, on peut se procurer films de 16 mm, films fixes, diapositives, films sans fin, disques, bandes magnétiques, diascope et divers moyens graphiques :

Utilisation
de la radio
et de la TV

tableaux muraux, cartes mnémotechniques, tableaux de feutre et magnétiques, maquettes, etc. Dans certains cas, on fait le prêt de magnétophones et de projecteurs de divers genres.

573. Des émissions de radio et de télévision peuvent compléter tout cours axé principalement sur la langue parlée. Toutefois, leur usage a été restreint jusqu'ici. Trois provinces seulement — la Nouvelle-Écosse, l'Alberta, et le Québec à titre expérimental — utilisent la télévision en classe pour l'enseignement régulier. La Nouvelle-Écosse a élaboré avec soin un cours destiné aux classes de septième, huitième et neuvième, mais il se rattache culturellement à la France pour une bonne part¹. Dans la région de Calgary, un cours télévisé d'origine américaine, « Parlons français », se généralise dans les classes de quatrième, cinquième et sixième; il est suivi aujourd'hui par quelque 30 000 enfants. Les écoles séparées d'Edmonton utilisent la même méthode pour les mêmes niveaux, mais par projection en classe, le recours à la télévision locale ne leur étant plus permis. Ailleurs, les émissions télévisées viennent s'ajouter à l'enseignement régulier dispensé en classe. À Toronto, par exemple, la Metropolitan Educational Television Association diffuse régulièrement des cours en diverses matières, dont le français, depuis 1963. La radio était déjà utilisée à des fins éducatives complémentaires depuis 1928, année où la Nouvelle-Écosse ouvrait la voie en ce domaine, au Canada. Au Manitoba, « Le quart d'heure français », série d'émissions radiophoniques bien connue, remonte à 1945.

574. Si l'on ne fait qu'un usage restreint de la télévision et de la radio scolaires, même à des fins de perfectionnement, c'est qu'il est difficile, entre autres, de les insérer dans un programme suivi. La société Radio-Canada réalise « French for love » et « Chez Hélène », émissions conçues pour enseigner le français à des anglophones. Très souvent, on y tire un excellent parti du moyen de diffusion; ces émissions sont vivantes, intéressantes et spontanées; elles comportent des éléments visuels et un usage ingénieux de la répétition. Ce sont des réalisations de haute qualité. Malgré cela, elles ne conviennent pas à l'enseignement en classe, ne se rattachant à aucun programme et ne formant pas un ensemble gradué de leçons.

575. Les émissions scolaires de radio et de télévision réalisées pour les ministères provinciaux de l'Éducation ou pour les commissions scolaires de grandes agglomérations comportent de notables différences de nature et d'objectifs. Certaines ont pour but principal d'étoffer l'enseignement sans être partie essentielle du programme; il en est aussi qui tendent un peu à remplacer le maître et se prêtent donc mal à la parti-

1. Ce cours est surtout suivi dans les écoles rurales, où l'on trouve plus difficilement des maîtres compétents.

cipation efficace du professeur et à l'emploi de tout autre matériel didactique. Il ressort des textes que ces émissions ne sont pas toujours bien conçues ni soigneusement préparées ; les interprètes ne parlent pas tous couramment et correctement la langue seconde, et l'on relève quelquefois des fautes étonnantes. Une leçon d'anglais destinée aux francophones renfermait la perle que voici : « *Where are none of your stones ? None are in my left hand.* » Heureusement cette émission a été discontinuée. D'autres, importées de l'extérieur, enseignent la langue selon une optique étrangère. Dans une émission pour des élèves anglophones, on invitait le maître à « ... employer des noms de villes comme New York, Boston, Washington, qui seront connus des participants, et d'autres comme Londres, Ottawa et Moscou, qui leur seront probablement inconnus¹ ».

576. La rigidité des horaires des écoles ne favorise pas le recours à la radio et à la télévision. Un maître enseignant à trois classes de même niveau peut difficilement les réunir à l'heure d'une émission. Les bandes magnétoscopiques et les autres moyens de reproduire les émissions télévisées apporteront peut-être la solution. Dans quelques grandes villes, on utilise déjà des magnétoscopes. Mais en Ontario, le ministère de l'Éducation ne créera pas de dépôt central de bandes magnétoscopiques quand il se lancera pleinement dans la télévision éducative : ce serait impossible, estime-t-il, étant donné le nombre des émissions envisagées. Il incite les commissions scolaires à se charger elles-mêmes des enregistrements et de leur distribution. Aussi le ministère a-t-il créé un groupe mobile ayant pour tâche d'initier au fonctionnement et aux diverses possibilités du matériel magnétoscopique.

577. Le laboratoire de langues est pour l'enseignant un outil d'un autre genre. Il facilite la répétition et peut servir en dehors des heures de cours. Aux États-Unis, les laboratoires se sont multipliés grâce aux fonds mis à la disposition des écoles, depuis 1960, en vertu du National Defense Education Act. Au Canada, il s'en trouve de plus en plus fréquemment dans les écoles secondaires importantes, mais jusqu'ici peu de professeurs ont été formés tout spécialement à leur utilisation.

Laboratoires
de langues

578. Tous les auxiliaires didactiques, bien exploités, peuvent améliorer l'enseignement si le programme, au départ, est conçu en fonction de leur emploi le plus approprié. Même dans ces conditions, le maître doit consacrer le temps nécessaire à la préparation du travail en classe pour en tirer le meilleur parti. Aucune province n'est encore parvenue à une complète utilisation des auxiliaires didactiques pour l'enseignement de la langue seconde.

1. Voir à ce sujet l'étude effectuée pour la Commission par LOUIS G. KELLY, « Teaching the Other Language by T.V. and Radio ». Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

8. Examens

579. Malgré l'importance accordée aujourd'hui à la langue parlée (compréhension et expression), la grammaire et la traduction occupent toujours une place prépondérante dans les examens terminaux de langue seconde de la plupart des provinces, au secondaire. C'est le cas notamment dans les provinces Atlantiques, au Manitoba et en Saskatchewan. Cet état de choses correspond sans doute aux vœux des universités qui voient là une base nécessaire pour les études supérieures. Dans plusieurs provinces, cependant, l'examen terminal de langue seconde se transforme. Ainsi les questionnaires d'examen en usage en Colombie-Britannique, en Alberta et dans les écoles catholiques de langue anglaise du Québec, sont aujourd'hui rédigés entièrement en français, sans traduction de ou vers l'anglais. Ces provinces utilisent les procédés les plus modernes pour apprécier, selon la méthode objective, les connaissances des élèves dans les domaines du vocabulaire, de la syntaxe, de la compréhension des textes et de la composition dirigée. De même l'examen d'anglais pour les élèves francophones du Québec se fonde presque entièrement sur la méthode objective.

Examen
oral

580. La plupart des examens de langue pour le diplôme de fin d'études secondaires comportent des épreuves de compréhension auditive et de dictée, enregistrées sur disques ou sur bandes. Le coefficient de ces épreuves auditives est de 10 à 25 %. Dans les écoles protestantes du Québec, l'examen terminal de français au secondaire comporte depuis longtemps une épreuve d'expression orale. Des examinateurs recrutés avec soin soumettent chaque candidat à cette épreuve, et la note qu'ils attribuent entre pour moitié dans la note finale. En Ontario, où les examens de fin d'études secondaires sont supprimés, on a créé pour les classes de douzième et de treizième des épreuves d'expression orale utilisant l'image, qui sont appliquées par le professeur.

9. Évolution de l'enseignement

Nouveaux
programmes

581. Partout au Canada, on tend à prolonger l'enseignement du français et à le faire débiter plus tôt à l'élémentaire. De plus, on emploie davantage les moyens audio-visuels et audio-oraux, du moins aux premiers stades de l'enseignement. Dans toutes les provinces, des comités de révision examinent les méthodes nouvelles en vue de moderniser l'enseignement du français. Il existe des classes expérimentales pour l'essai des méthodes mentionnées plus haut. De façon générale, on cherche à instituer un enseignement étalé sur six ans et se terminant avec le cours secondaire. L'Ontario projette à long terme un cours de neuf ans. Au Québec, on est fidèle au cours de neuf ou dix ans pour

les écoles protestantes et catholiques de langue anglaise, mais de nombreux éducateurs estiment que la conception actuelle est périmée. L'Alberta et la Saskatchewan ont déjà mis au point de nouveaux cours de français; la plupart des autres provinces auront fait de même d'ici 1970. Tout l'enseignement traditionnel n'aura pas été écarté à cette date pour autant; il faudra conserver les anciennes méthodes jusqu'à ce qu'il y ait suffisamment de maîtres capables de s'exprimer assez couramment en français.

582. Au renouvellement du matériel didactique et des méthodes devra correspondre celui des examens. Vu la grande diversité des cours coexistant dans une province (pluralisme qui semble vouloir se maintenir), on ne pourra plus se contenter d'un examen provincial unique pour apprécier les résultats du travail. L'Ontario a résolu le problème en supprimant les examens de fin d'études secondaires et en s'en remettant aux enseignants du soin de l'appréciation. En Colombie-Britannique, seuls les élèves non recommandés par leurs écoles sont assujettis aux examens de douzième. À Montréal, certains enseignants des écoles protestantes sont agréés comme examinateurs de la langue parlée, et il est question de procéder ainsi ailleurs. Il manque toutefois de tests normalisés pour mesurer les quatre aptitudes et contrôler les appréciations effectuées par les maîtres. Il faudra adapter des tests américains ou en élaborer au Canada pour mesurer la connaissance des deux langues officielles.

Méthodes
d'évaluation

B. Recrutement et formation des professeurs de langue seconde

1. Effectifs enseignants et brevets détenus

583. Les méthodes d'enseignement que nous venons de décrire ne peuvent donner de bons résultats que si elles sont mises en œuvre par des maîtres compétents. Or, d'après les rapports émanant des provinces¹, il y aurait partout au Canada une grave pénurie de bons professeurs de langues. Cette situation tient à de multiples causes. D'abord le nombre des maîtres bilingues ayant la formation professionnelle et l'inclination voulues pour enseigner la langue seconde est très restreint. L'importance prise par l'enseignement de la langue seconde dans les classes élémentaires a encore aggravé cette pénurie². D'autres facteurs contribuent à la rareté des maîtres et donc des professeurs de langues : la montée en flèche des effectifs scolaires, une plus

1. On trouvera à l'appendice III le résumé des pratiques des diverses provinces dans le domaine de la formation des professeurs de langue seconde.

2. En Colombie-Britannique, par exemple, quand a commencé l'enseignement du français en huitième, on a engagé tous les professeurs qu'on a pu trouver, mais on n'en a pas trouvé en nombre suffisant pour toutes les écoles rurales.

grande persévérance aux études, les avantages offerts par le commerce et l'industrie à des enseignants en puissance, tout contribue à augmenter la pénurie d'enseignants. Les appointements étant faibles, surtout dans les provinces Atlantiques, on en est venu à octroyer des lettres d'autorisation et des « permis d'enseignement locaux » à des personnes très mal préparées. Dans certaines régions, on engage presque automatiquement tout candidat qui se présente comme professeur de langues.

584. D'après des enquêtes effectuées en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan et en Alberta, plus de la moitié des professeurs de français s'expriment plutôt difficilement dans cette langue. En Alberta, le relevé a permis de constater que sur 321 non-francophones qui ont répondu, 250 (78 %) estimaient utiliser l'anglais dans leur cours plus de la moitié du temps¹. Ce pourcentage semble plausible, même à l'échelle nationale, si l'on se fonde sur les résultats d'une enquête que nous avons fait faire dans 25 universités de langue anglaise². À plus de 3 000 étudiants de première année inscrits au cours de français, on a demandé : « Avez-vous déjà eu un professeur parlant uniquement ou principalement le français en classe³ ? » Dans sept provinces sur neuf, la proportion des réponses négatives variait entre 74 et 89 %.

585. L'enseignement de l'anglais dans les écoles élémentaires francophones du Québec pose des difficultés de recrutement analogues. On demande au titulaire de chaque classe de donner le cours d'anglais, quelle que soit son aptitude à parler cette langue. Aussi enseignera-t-il presque exclusivement la langue écrite, même si les manuels sont fondés sur une méthode orale.

586. Certaines commissions scolaires font de très grands efforts pour recruter des professeurs de langue compétents. Chaque année la direction des écoles protestantes de Montréal envoie à cette fin en Europe un groupe de recruteurs. Qu'il soit nécessaire de recourir à pareil moyen dans la deuxième ville française du monde peut paraître étrange, mais il faut se rappeler que jusqu'à ces dernières années, il était très difficile à un catholique d'enseigner dans une école protestante du Québec, comme l'inverse d'ailleurs. Du reste, il y a pénurie d'enseignants dans le secteur français comme dans l'anglais. La commission des écoles protestantes de Montréal compte bien un spécialiste du français dans chacune de ses 80 écoles élémentaires, mais l'enseignement, pour une très large part, est encore dispensé par des titulaires de classe inégalement aptes à s'exprimer en français. Récemment, le ministère ontarien de l'Éducation, ayant recours à une mesure exceptionnelle, a

1. GEORGE H. DESSON, « A Study of the Academic Preparation and Fluency of Alberta High School Teachers of French », thèse de maîtrise, Université de l'Alberta, Calgary, 1967, p. 78.

2. Voir l'étude effectuée pour la Commission par L.-P. VALIQUET, « French-language Proficiency at University Entrance ».

3. Le texte anglais de la question se trouve à l'appendice iv.

recruté des bilingues hors des milieux de l'enseignement et leur a fait suivre des cours d'été pour les préparer à enseigner le français dans les écoles élémentaires.

2. Formation des maîtres

587. Dans toutes les provinces, le brevet d'instituteur de l'enseignement élémentaire ne peut être octroyé qu'après deux années d'études générales et professionnelles au-delà du premier cycle du secondaire (*junior matriculation*) ou une année d'études de caractère surtout professionnel au-delà du deuxième cycle (*senior matriculation*). Certaines provinces, notamment la Colombie-Britannique et l'Alberta, offrent des cours spécialement conçus pour les enseignants du degré élémentaire, et sanctionnés par le baccalauréat en pédagogie. Dans diverses provinces s'établit l'usage d'un cours facultatif de français pour certains élèves-maîtres qui comptent enseigner cette langue après l'obtention de leur diplôme.

Diplômes

588. Au secondaire encore aujourd'hui, beaucoup de professeurs n'ont pas de diplôme universitaire. Toutefois, on note la popularité croissante des cours universitaires du premier cycle, sanctionnés par un baccalauréat, qui durent quatre ans et portent aussi bien sur la méthodologie que sur les matières usuelles, ainsi que des cours de formation professionnelle d'un an pour les titulaires du baccalauréat en sciences, arts ou commerce. La plupart de ces cours relèvent d'une faculté de pédagogie. Les cours d'un an ne sont pas sanctionnés, en général, par le baccalauréat en pédagogie, mais par un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Font exception l'Université d'Ottawa et l'université St. Dunstan (Île-du-Prince-Édouard).

589. En Colombie-Britannique, le baccalauréat en pédagogie, qui s'obtient après cinq ans d'études, est exigé pour l'enseignement au secondaire et un cours de quatre ans est sanctionné par le brevet d'enseignement élémentaire. En Alberta, quatre ans suffisent pour l'un et l'autre.

590. Les brevets d'enseignement décernés par les autorités provinciales, sauf exceptions, n'indiquent pas, dans quelle matière le titulaire est particulièrement compétent; muni de son brevet général, le nouveau professeur peut donc enseigner n'importe quelle matière du cours secondaire, selon les besoins. Dans deux provinces seulement, le Québec et l'Ontario, il existe des brevets de spécialiste pour l'enseignement du français. Au Québec, les enseignants ayant au moins une année d'expérience et une aptitude manifeste à parler et à écrire, peuvent être admis aux cours d'été préparant à ce brevet. Ceux qui l'obtiennent sont autorisés à enseigner le français à l'élémentaire ou au secondaire, qu'ils aient

Certificats de
spécialisation

ou non un diplôme universitaire. Au second degré, il est toutefois exceptionnel qu'un professeur spécialisé en français n'ait pas de diplôme universitaire.

591. En Ontario, les exigences sont plus nettement définies. Le brevet de spécialiste (catégorie A) n'est accessible qu'aux titulaires d'un baccalauréat spécialisé ou à ceux qui ont fait d'autres études supérieures. Les candidats à ce brevet spécialisé ne reçoivent pas la même formation que les candidats au brevet général (catégorie B) pendant leur année de formation professionnelle.

592. Au Nouveau-Brunswick et au Québec, les programmes d'écoles normales pour francophones comportent à peu près les mêmes conditions. La plupart des enseignants du Nouveau-Brunswick sont passés par le Teachers' College de Fredericton. Cette école normale dispense des cours distincts, d'une durée de deux ans, aux francophones et aux anglophones. Elle offre aussi un cours facultatif d'enseignement de l'anglais comme langue seconde.

593. Les écoles normales de langue française du Québec offrent le choix entre un cours de deux ans sanctionné par le brevet B, et un cours de quatre ans sanctionné par le baccalauréat en pédagogie. Dans le premier cas, l'étude de l'anglais (langue et méthodologie) est obligatoire pendant les deux années ; dans le second cas, l'anglais est obligatoire en première et en dernière années.

3. Cours de perfectionnement

594. Les professeurs de langues ont aujourd'hui bien des moyens de se perfectionner et de rajeunir leurs méthodes. Universités, ministères de l'Éducation, associations provinciales d'enseignants et leurs conseils de pédagogie des langues, commissions scolaires, maisons d'édition et associations volontaires organisent des cours de toutes sortes, cours d'été ou postsecondaires et des stages pratiques : groupes d'études, séminaires et conférences régionales.

595. Signalons à ce propos une initiative qui annonce peut-être l'avenir : un stage d'été de six semaines, dit « d'imprégnation » (*immersion*), qui s'est déroulé à l'Ontario Centre for Continuing Education, à Elliot Lake, en 1966 et 1967. En 1968, il s'est tenu près de Montréal, à Sainte-Thérèse-de-Blainville. Chacun de ces stages a permis à 150 enseignants des degrés élémentaire et secondaire d'étudier la méthodologie des langues étrangères et de s'exercer de façon intensive à la conversation en français. Figuraient au programme des activités récréatives où l'on s'exprimait presque exclusivement en français : cinéma, musique, sports nautiques et autres excursions. Les stagiaires sont rentrés enchantés de l'expérience.

596. Durant l'année scolaire, cette formation complémentaire peut comprendre des cours du soir et des groupes d'études se réunissant le samedi matin, ou bien de courtes réunions durant les heures de classe, surtout à l'époque des examens. En général les possibilités de perfectionnement sont plus nombreuses dans les grandes villes, mais souvent les conseils provinciaux de pédagogie des langues et les ministères de l'Éducation organisent des conférences régionales pour initier les maîtres aux nouveaux cours et aux progrès récents.

4. *Inspection et orientation*

597. Le contrôle et l'orientation du travail des maîtres constituent un type particulier de formation complémentaire. Soulignons que le ministère ontarien de l'Éducation a nommé des inspecteurs de l'enseignement des langues (ou conseillers pédagogiques, comme on les appelle maintenant), dont les fonctions consistent à visiter les écoles, à assister aux cours de langue et à prodiguer des conseils sur la manière d'enseigner.

Conseillers
en pédagogie
des langues
en Ontario

598. Dans les grandes villes de l'Ontario, la commission scolaire nomme habituellement un directeur de l'enseignement des langues, qui sera parfois secondé d'un ou de plusieurs conseillers. Le directeur, entre autres tâches, élabore des programmes de perfectionnement, renseigne et conseille sur le matériel de laboratoire et les autres moyens techniques existants, ainsi que sur leur achat et leur utilisation. Il contrôle la qualité de l'enseignement des langues et organise des visites entre écoles pour permettre aux professeurs de langues d'échanger des idées et d'améliorer leurs méthodes.

599. Souvent, dans les écoles secondaires de l'Ontario, un directeur de département conseille ses collègues moins expérimentés et leur fournit l'occasion d'assister à des cours donnés avec maîtrise. Il aide aussi ses collaborateurs à répartir la matière du programme de chaque semestre en un certain nombre de leçons, assurant ainsi la qualité de l'enseignement dans toutes les classes relevant de son autorité.

600. Dans les autres provinces, la surveillance dont les professeurs de langues sont l'objet est très variable. Le secteur protestant du Québec a des inspecteurs ou conseillers en langues modernes, comme l'Ontario ; de même, les grandes commissions scolaires régionales et urbaines ont habituellement à leur service au moins un conseiller en pédagogie des langues. Dans la plupart des provinces, nommer un directeur de département des langues modernes fait encore figure de nouveauté. Les grandes écoles ont des directeurs de département pour les principales matières, mais pas toujours pour la section des langues, plus petite. Dans l'ensemble, les professeurs de langue seconde sont passablement laissés à eux-mêmes.

Surveillance
dans les
autres
provinces

C. Attitudes des élèves

601. Il est difficile d'apprécier, et encore plus d'expliquer, les attitudes diverses des élèves devant l'apprentissage d'une deuxième langue, mais il est manifeste que le rendement des cours en dépend pour une bonne part. Si l'élève n'attache pas d'importance à l'étude de la langue seconde, les auteurs des programmes et les professeurs seront sans doute déçus des résultats. Certes le cours et la personnalité du maître influent sur l'attitude de l'élève ; un enseignement bien articulé, comportant l'emploi d'auxiliaires didactiques divers et dispensé par un maître enthousiaste et compétent, peut susciter de l'intérêt pour n'importe quelle matière.

602. Mais l'attitude de l'élève se ressent de celle du milieu et de la valeur que parents et condisciples attachent à la connaissance d'une seconde langue. Si l'élève a le sentiment que l'acquisition de l'anglais ou du français est superflue ou inutile, le meilleur cours par le meilleur maître ne donnera guère de résultats.

Attitude des
anglophones
à l'égard
du français

603. En général, les anglophones semblent incertains quant aux raisons d'étudier le français. Nous pouvons croire, d'après les réponses d'un groupe d'étudiants en première année d'université, que pour bon nombre le français est une langue « étrangère », qu'il offre des avantages sur les plans culturel et scolaire, mais qu'il a peu de rapports avec leur carrière ou leur qualité de citoyens d'un pays biculturel. Nous avons interrogé sur leurs attitudes les étudiants de 25 universités anglophones qui suivaient des cours de français en première année. Ce groupe ne formait pas un échantillon représentatif, car la connaissance d'une deuxième langue peut être obligatoire ou non, selon la faculté ou l'université, mais on peut quand même en tirer certaines conclusions¹. Parmi les étudiants interrogés, très peu avaient eu l'occasion de découvrir le français comme langue vivante, soit par des rencontres avec des Canadiens francophones, soit par l'écoute de la télévision ou de la radio françaises, soit par la lecture de journaux de langue française. Même en classe, ils n'avaient pas toujours entendu beaucoup parler français ; effectivement, la plupart n'avaient jamais eu de professeur parlant surtout le français pendant les cours consacrés à cette langue. Les étudiants de l'Ontario et du Québec, dans une proportion de deux sur trois, avaient eu des professeurs qui s'exprimaient surtout en français pendant les cours de français mais dans les autres provinces, la proportion variait entre un sur quatre et un sur dix. Leur attitude à l'égard du français tient peut-être à ce manque de contacts.

1. VALIQUET, « French-language Proficiency at University Entrance », chap. iv, p. 20. Sur les 8 000 étudiants interrogés, 4 500 étaient nés au Canada de parents anglophones et avaient fait leurs études dans une seule province.

604. On a demandé aux étudiants de pointer, parmi neuf raisons d'apprendre le français, celles qui s'appliquaient à leur cas. D'après les réponses, les motifs étaient divers, voire confus. La majorité ont souscrit à la plupart des raisons. Le français leur paraissait utile pour voyager à l'étranger et au Québec, pour lire les auteurs français et les journaux, pour comprendre la radio et la télévision francophones ; il leur serait utile plus tard dans leur carrière ; en qualité de Canadiens, les étudiants interrogés s'estimaient tenus de savoir le français. Seulement une minorité, toutefois, y voyait quelque avantage pour converser avec des amis de langue française, ou une condition de succès dans leur carrière. Dans chacun de ces deux cas, une réponse affirmative correspondait à de meilleures notes dans les tests d'aptitude à lire et à écrire le français. Seule exception : la raison voulant qu'on étudie le français parce qu'il était nécessaire pour obtenir un grade universitaire. Sur ce point, la majorité ont donné une réponse affirmative, mais obtenu de moins bonnes notes que ceux qui rejetaient ce motif. Le lien entre l'attitude et le rendement est donc manifeste.

605. La question suivante était peut-être plus révélatrice encore. Elle invitait l'étudiant à indiquer la raison la plus importante, à son avis, parmi celles qu'il avait retenues. Un peu plus du quart ont désigné la nécessité d'un « crédit » pour une deuxième langue. Le reste se partageaient entre les huit autres raisons. L'enseignement du français dans les écoles donnerait de meilleurs résultats, semble-t-il, si l'on pouvait amener un plus grand nombre d'élèves à voir dans le français un enrichissement plutôt qu'une tâche imposée par le programme.

606. Les francophones ont une attitude différente devant l'anglais. Un questionnaire du même genre a été présenté à quelque 2 000 étudiants d'universités et élèves des collèges classiques ; ils ont souscrit dans une proportion beaucoup plus forte aux raisons positives, et quatre sur cinq ont écarté les exigences du programme comme raison d'étudier la langue seconde. Un peu plus de la moitié ont invoqué, comme raison principale, que l'anglais serait nécessaire ou utile à leur carrière. Dans une autre question, les désavantages s'attachant à l'étude de l'anglais étaient énumérés : il y avait risque de s'angliciser, ou d'appauvrir son français ; l'anglais n'était pas nécessaire à la carrière ; le même temps pourrait être consacré plus utilement à d'autres matières ; les Canadiens anglais devraient d'abord accorder plus d'importance à l'acquisition du français. Invités à dire laquelle de ces raisons leur apparaissait comme la plus pertinente, près de la moitié les ont toutes rejetées. Il est donc certain que la plupart des jeunes francophones estiment que la connaissance de l'anglais est un atout.

607. Outre les questionnaires, l'enquête comportait des épreuves de compréhension orale et de lecture dans la langue seconde. Les

Attitude des
francophones à
l'égard de
l'anglais

Épreuves de
rendement

épreuves en anglais et en français ne se prêtaient pas aux comparaisons ; d'ailleurs, les élèves des deux groupes ne constituaient pas un échantillon représentatif de chaque province. Il n'a pas été question, non plus, de tirer des conclusions quant aux connaissances relatives de la langue seconde chez les anglophones et les francophones, ni de faire des comparaisons sous ce rapport entre les différentes provinces. Néanmoins, les résultats des épreuves projettent un éclairage utile sur l'enseignement de la langue seconde au Canada.

608. Chez les anglophones, on a constaté une corrélation positive entre les résultats des épreuves et les années d'étude de la langue seconde. On a relevé la même corrélation entre ces résultats et l'habitude d'entendre parler le français en classe ou ailleurs. Nous avons déjà mentionné la corrélation entre attitude et rendement. Fait probablement plus révélateur, dans toutes les provinces à l'exception du Québec, la moyenne des notes pour la compréhension auditive était inférieure à celle de la lecture. Pourtant, dans l'enseignement secondaire aux États-Unis, les normes pour les épreuves de compréhension auditive, aux cours de quatre ans, étaient légèrement supérieures. Ni les résultats de ces tests, ni les diverses corrélations n'autorisent de conclusions définitives, mais les résultats donnent néanmoins à penser qu'en général les nombreuses critiques contre l'enseignement du français dans nos écoles ne seraient pas sans fondement. Ils indiquent aussi en quoi l'enseignement de la langue seconde pourrait être amélioré.

609. On a noté des corrélations semblables chez les francophones. Plus un élève avait fait d'années d'anglais, meilleurs étaient ses résultats de compréhension auditive et de lecture ; plus il s'était fait l'oreille à l'anglais parlé, en classe ou ailleurs, meilleurs étaient ses résultats. Les francophones, cependant, avaient en général une note plus élevée pour la compréhension auditive que pour la lecture. Ici encore les notes indiquent qu'il y aurait des améliorations à apporter, surtout dans le cas des élèves n'entendant pas souvent l'anglais hors de l'école, même si dans certains cas leur connaissance de la langue seconde leur conférerait presque l'aisance des élèves ayant l'anglais pour langue maternelle. Il est évident qu'un plus grand nombre d'heures d'étude et d'occasions d'entendre parler l'autre langue permettraient aux francophones aussi bien qu'aux anglophones d'en améliorer leur compréhension auditive et écrite.

610. Il y a cinquante ans, un Anglais écrivait : « On apprend une langue par nécessité, par recherche d'un avantage ou pour son plaisir intellectuel. Quant à nous, nous n'y voyions pas de nécessité, les avantages dont nous jouissions nous suffisaient et nous trouvions ailleurs, la plupart d'entre nous, les modestes satisfactions de l'esprit dont nous pouvions éprouver le besoin¹. » On pourrait appliquer cette remarque à l'attitude traditionnelle d'un grand nombre de Canadiens vis-à-vis de l'autre langue officielle. Il n'existe pas de voie royale qui mène à la connaissance d'une langue, ni de formule magique permettant de devenir bilingue sans effort. Il a été un temps où l'acquisition de l'autre langue ne paraissait ni nécessaire, ni avantageuse, ni agréable.

611. Au Canada, à l'heure actuelle, la situation est particulièrement favorable à l'apprentissage de l'autre langue officielle. Anglophones comme francophones sont largement acquis à son importance. Et de l'avis du grand nombre, la méthode audio-orale offre le meilleur moyen d'y parvenir. Aussi dans la plupart des provinces, on révise les programmes, on forme les maîtres aux méthodes nouvelles et on crée des auxiliaires audio-visuels pour l'enseignement. Nos recommandations auront pour objet d'accélérer le progrès de l'enseignement de la langue seconde au Canada, eu égard au climat psychologique favorable et à l'évolution des programmes déjà amorcée.

A. L'importance à donner à l'enseignement de l'autre langue officielle

612. Dès le début, nous avons souligné qu'il ne saurait être question que tous les Canadiens apprennent à parler couramment les deux

Favoriser l'étude de
la deuxième langue

1. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

langues. On trouvera des avantages, sur le plan individuel, à cultiver une ou plusieurs des quatre « aptitudes » : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, mais il importe que tout adulte puisse décider, quant à lui, si ces avantages justifient le temps et l'effort qu'ils exigent. Nous avons traité plus haut (§§ 521-522) des avantages que présente la connaissance de l'autre langue officielle. Si tous les Canadiens, nous le répétons, ne sont pas tenus au bilinguisme, la plupart auraient quand même intérêt à connaître un peu l'autre langue officielle. On devrait donner l'occasion de l'étudier aux adultes qui le jugent à propos, mais c'est à eux qu'il incombe de décider s'ils veulent profiter de cette occasion.

Commencer tôt
l'étude de la
langue seconde

613. Quant aux enfants d'âge scolaire, la situation n'est pas la même pour eux. Ils ne sont pas en état d'apprécier l'utilité future de la langue seconde ; leur carrière et le genre de vie qu'ils mèneront sont encore indéterminés. Toutefois, l'apprentissage des langues est plus facile quand on est jeune. L'enfant qui n'étudie pas la langue seconde à l'école sera désavantagé s'il doit le faire plus tard. Il sera un peu comme l'adulte qui doit apprendre à patiner ; il y parviendra, mais au prix de combien plus d'efforts et d'application. Parmi ceux qui n'étudient pas la langue seconde à l'école, beaucoup ne l'apprendront jamais. Pour un certain nombre, ce sera une entrave à la carrière ; tous seront privés des autres avantages résultant de l'étude d'une deuxième langue.

Recommandation
n° 31

614. Il faut donc faire en sorte que tous les enfants aient l'occasion d'étudier l'autre langue officielle. Si elle ne figure au programme que comme matière facultative, on sera enclin à considérer qu'une telle initiation n'est pas importante. Élèves et parents ne sauront pas tous que si l'on ne commence pas à tel niveau déterminé, les occasions d'apprendre la langue seconde seront peu nombreuses par la suite. Il ne suffit pas de mettre les moyens à la disposition des élèves, il faut qu'ils soient utilisés. L'autre langue officielle ne devrait donc pas être matière facultative, mais partie intégrante du programme. En conséquence, **nous recommandons que l'étude de l'autre langue officielle soit obligatoire pour tous les élèves des écoles du Canada.**

615. Cette recommandation n'exige pas de transformations radicales dans les programmes actuels de nos systèmes scolaires provinciaux. Nous l'avons vu, la plupart des élèves de nos écoles étudient le français ou l'anglais comme deuxième langue. Notre recommandation ne touchera donc qu'une minorité. À l'heure actuelle, les règlements qui obligent les élèves anglophones à apprendre une autre langue ne précisent pas toujours que ce doit être le français, mais c'est ce qui arrive habituellement dans la pratique, soit que nulle autre langue ne s'enseigne à leur école, soit que les élèves préfèrent le français, quand ils ont le choix. Notre recommandation fait du français la deuxième

langue de tous les élèves anglophones, mais elle n'exclut pas qu'ils en étudient d'autres, si elles sont enseignées.

616. Cette recommandation va plus loin, cependant, car elle fait de la langue seconde une matière obligatoire pour tous, quelle que soit leur section : générale, commerciale ou technique. Le cours général comprend habituellement l'enseignement d'une deuxième langue, mais il arrive que ce ne soit pas le cas pour les autres. Pourtant la connaissance de la langue seconde, le français ou l'anglais, serait un atout pour tous.

617. À un colloque tenu à Hambourg en 1962, sous les auspices de l'Unesco, et qui portait sur l'enseignement de la langue seconde à l'élémentaire, les participants « se déclarèrent convaincus que l'enseignement d'une deuxième langue à de jeunes enfants était possible et avait même une valeur formatrice pour tous, et non pas seulement pour les sujets particulièrement doués, pourvu qu'on mette pleinement à profit les dernières découvertes de la pédagogie des langues vivantes¹ ». Nous ne voyons aucune raison de distinguer entre les diverses sections en ce qui concerne l'étude de la langue seconde. Le programme et les méthodes pourront varier selon la section, on pourra adapter le vocabulaire et la matière aux intérêts particuliers des élèves, mais il importe que l'autre langue officielle soit enseignée à tous.

B. Objectifs de l'enseignement de la langue seconde

618. Dans le domaine de l'éducation, les objectifs ne sauraient s'énoncer en termes absolus. Comme les talents et la curiosité intellectuelle sont très inégalement répartis, il est impossible de préciser les niveaux de connaissance à atteindre. D'ordinaire, les objectifs généraux se rapportent à des qualités et à des attitudes qui ne se mesurent pas avec précision. Toutes les matières au programme doivent augmenter les connaissances de l'élève, sa capacité de compréhension et son intelligence. Il est néanmoins indispensable de formuler d'abord les objectifs, car ils déterminent le choix des méthodes et la matière à enseigner. On ne saurait établir de programme cohérent sans objectifs clairs.

619. L'objet principal de l'enseignement de la langue seconde se rapporte aux quatre aptitudes : compréhension de la langue parlée, expression orale, lecture et expression écrite. Ces aptitudes, quoique solidaires, pourraient se cultiver séparément. Leur ordre de présentation, leur importance relative et le degré de développement exigé pour cha-

Aptitudes linguistiques et objectifs culturels

1. UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION, Conference Bulletin, 17 avril 1962. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

cune varient selon les objectifs précis de l'enseignement de la langue seconde. Sur un plan plus général, il s'agit de faire progresser chez l'enfant la connaissance de la civilisation qu'exprime la langue qu'il étudie et la compréhension des personnes qui la parlent. Il ne faut pas introduire d'éléments culturels qui distrairaient l'enseignement de la langue de ses objectifs immédiats, mais toute langue doit s'enseigner dans le cadre d'une culture. Au Canada, l'enseignement dans un tel cadre devrait amener l'élève à s'intéresser à l'autre groupe dont la langue est officielle, et à le mieux connaître. Il est d'autres objectifs, bien sûr, notamment l'éducation à la clarté de pensée et d'expression, l'approfondissement de la langue maternelle par voie indirecte et la connaissance de soi que donne la compréhension d'une autre société. Toutefois, ces objectifs, communs à l'enseignement de toute langue étrangère, n'entrent pas directement dans notre propos.

1. Les quatre aptitudes

620. L'enseignement de la langue seconde n'a pas pour objet de produire une génération de Canadiens complètement bilingues, pas plus que la culture physique ne tend à former une génération d'athlètes. À l'école, le progrès des élèves dans les quatre aptitudes variera selon le milieu ; il va de soi qu'un jeune anglophone a de meilleures chances d'apprendre le français à Ottawa qu'à Calgary, et qu'un jeune francophone apprendra plus facilement l'anglais à Montréal qu'à Chicoutimi. Les résultats pourront donc varier suivant les endroits, mais l'objectif fondamental de l'enseignement devrait demeurer le même : assurer à l'élève une base solide afin qu'après ses études, il puisse, soit acquérir les aptitudes dont il aura besoin, soit les conserver ou les récupérer. On ne peut demander à l'école de procurer une maîtrise complète dans les quatre domaines, mais de rendre aptes à devenir bilingues ceux qui en auront le désir et l'occasion après leurs études.

À quelle aptitude
accorder la
primauté

621. Dans la pratique, les choses ne sont pas aussi simples. Le bilinguisme, nous l'avons noté¹, est une réalité complexe, et l'on peut être bilingue de bien des façons. L'enseignement de la deuxième langue, pour atteindre son objectif, doit préparer à un large éventail de situations. À quelle aptitude l'école devrait-elle accorder la primauté ? Selon quel ordre dispensera-t-elle son enseignement ? Les quatre aptitudes sont évidemment liées, puisqu'elles ont en commun le vocabulaire et les structures grammaticales, mais on peut parler une langue étrangère sans l'écrire, et comprendre la forme écrite sans comprendre la forme parlée. On ne saurait établir arbitrairement quelle aptitude fera

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, livre I, §§ 4-16.

d'abord l'objet de l'enseignement, ni laquelle devra recevoir le plus d'attention. Dans une large mesure, la décision doit se prendre en fonction de l'utilité.

622. Au XIX^e siècle, on mettait l'accent sur la lecture et l'écriture : l'enseignement des langues étrangères était dominé par la grammaire et la traduction. Celui des langues modernes, fortement influencé par le prestige des langues classiques, visait à développer l'esprit d'analyse et le sens des valeurs littéraires. On pouvait, par exemple, s'exercer à traduire ou même à imiter Addison ou Fénelon, mais ne jamais apprendre à converser. La méthode active s'est imposée en réaction contre l'assimilation des langues modernes à des langues mortes. Cette méthode porte d'abord sur la conversation ; les écrits sont pour ainsi dire soustraits à l'élève jusqu'à ce qu'il comprenne la langue parlée et puisse s'y exprimer avec aisance. Au XX^e siècle, la multiplication des contacts internationaux entre diplomates, hommes d'affaires et touristes, a déterminé l'avènement des méthodes où prédomine l'oral. Les nouvelles méthodes se sont d'abord répandues en Europe où l'utilité de la langue parlée était le plus sentie, mais deux guerres mondiales ont éveillé l'Amérique du Nord à la valeur des méthodes orales. Au Canada, les tensions entre les deux principaux groupes linguistiques ont renforcé le mouvement¹.

623. Nous encourageons fortement à donner la primauté à l'oral dans les écoles canadiennes. Le français et l'anglais étant en usage chez nous, la communication n'est possible entre personnes des deux groupes linguistiques que si l'une, au moins, comprend et parle la langue de l'autre. Nous croyons que cette primauté de l'oral a gagné la faveur de la majorité des Canadiens. Ceux qui ont critiqué devant nous l'enseignement de la langue seconde déploraient surtout qu'après des années il ne permette pas de communiquer avec des compatriotes de l'autre groupe linguistique.

Primauté à l'oral

624. Nos propres recherches ont corroboré ce grief. Aux étudiants de première année qui suivaient des cours de français dans des universités anglophones, nous avons demandé quel était leur principal motif. Beaucoup prévoient que le français leur serait indispensable, ou tout au moins utile, dans leur travail ; d'autres s'estimaient dans l'obligation de l'étudier à titre de Canadiens ; d'autres encore étaient d'avis qu'il serait bon de connaître le français pour des voyages à l'étranger. Quelques-uns seulement considéraient comme important de pouvoir lire des œuvres littéraires². Des étudiants de première année apprenant l'anglais dans des universités de langue française ont insisté,

1. Voir à ce sujet L. G. KELLY, « Ideas on Language Teaching, Their Origin and Development in the West », thèse de doctorat, université Laval, 1966.

2. L.-P. VALIQUET, « French-language Proficiency at University Entrance », pp. 56-62.

eux aussi, sur l'utilité d'une deuxième langue dans les situations où d'ordinaire on communique oralement. Selon eux l'anglais était indispensable ou utile au travail, indiqué pour tout Canadien ou utile pour communiquer avec des amis anglophones¹. Ces étudiants francophones attachaient une grande importance à la langue parlée. Plus de la moitié d'entre eux trouvaient peu de valeur à l'enseignement de la langue seconde à l'école et estimaient avoir appris davantage ailleurs. Dans leur optique, savoir l'anglais c'était en connaître la forme parlée². Il semble donc que dans l'enseignement de la langue seconde, on devrait accorder la première place à la forme parlée.

Expression écrite

625. Ce n'est pas que la lecture et l'expression écrite soient négligeables. Celui qui a des contacts quotidiens avec des personnes de l'autre groupe linguistique ne parviendra pas à une communication véritable avec eux, à moins de lire les journaux, les revues et les romans qu'ils lisent eux-mêmes. Il n'est guère utile de parler la langue d'un autre groupe linguistique si, en conversation, l'on n'a pas de points de repère communs avec ses membres. Pour ceux qui n'ont guère de contacts avec l'autre groupe, la lecture est parfois le seul moyen de se tenir au courant de ses préoccupations et de ses attitudes. L'enseignement de la langue seconde au Canada, tout en donnant la primauté à la forme parlée, devrait donc accorder une certaine place à la lecture.

626. Cet enseignement ne devrait pas s'attacher étroitement aux besoins prévisibles des élèves, mais plutôt s'appuyer sur de solides principes pédagogiques. Fort heureusement, il n'y a pas conflit entre l'ordre d'importance des diverses aptitudes d'après leur utilité, et celui qu'établissent les professeurs, dont le souci est de les cultiver toutes les quatre. En général, les spécialistes estiment que les langues s'apprennent par l'acquisition de « modèles de comportements » plutôt que par l'analyse. L'un d'eux a décrit à ce propos : « *Le fait primordial c'est que l'apprentissage d'une langue se fait non par la solution de problèmes, mais par l'acquisition et l'exercice d'habitudes*³. » Le meilleur moyen d'acquérir ces habitudes est de commencer par la communication orale : d'abord en se familiarisant avec des expressions et des phrases, puis en apprenant à les utiliser. Après cette initiation, l'élève sera en mesure d'apprendre à lire et à écrire avec plus de facilité.

627. Les spécialistes ne s'entendent pas sur le moment où il convient d'introduire les différents types d'activités qui correspondent aux quatre aptitudes. Faut-il attendre que les élèves aient bien maîtrisé l'expression et la compréhension orales avant de passer à la langue écrite, ou

1. R. SIRKIS, « How Well Do French Canadian Students Know English ? », p. 21.

2. *Ibid.*, p. 133.

3. NELSON BROOKS, *Language and Language Learning, Theory and Practice*, 2^e édition, New York, Harcourt, Brace & World, 1964, p. 40. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

vaut-il mieux tout mener de front ? Nous n'avons pas à nous engager dans ce débat pour l'instant. Toutefois, même lorsqu'il s'agit de développer l'aptitude à la lecture, il est préférable de commencer par la langue parlée, car c'est ainsi que l'élève acquiert les habitudes qui sont à la base de l'apprentissage de la langue. Bref, pour des raisons pédagogiques aussi bien que pratiques, l'enseignement de la langue seconde dans nos écoles devrait commencer par l'oral.

2. Les objectifs culturels

628. L'autre objectif général de l'enseignement de la langue seconde se rattache à des valeurs culturelles plutôt qu'aux aptitudes linguistiques, mais les deux objectifs sont étroitement liés. Une langue ne s'enseigne jamais dans l'abstrait ; on a même prétendu que ceux qui apprennent bien une langue vont jusqu'à s'identifier aux valeurs culturelles du groupe linguistique, du moins à l'étape de l'apprentissage¹. Même si cela se produit peu, il est évident que la motivation peut être renforcée par l'intérêt pour les personnes qui la parlent, pour leur patrimoine culturel, pour leur mode de vie. Au Canada, ceux qui enseignent la langue seconde ont l'insigne avantage de ne pas avoir à situer le français ou l'anglais dans le cadre d'une société européenne éloignée. Il est plus facile de stimuler l'intérêt pour une langue parlée par un grand nombre de compatriotes. Les élèves trouveront la langue seconde plus en rapport avec la réalité, et partant plus facile à apprendre, si elle est présentée en fonction d'une société canadienne.

629. Outre qu'il s'appuiera sur une bonne pédagogie, l'enseignement axé sur le milieu canadien de langue anglaise ou de langue française aura l'avantage de transmettre aux élèves un grand nombre de connaissances sur l'autre groupe linguistique. Au lieu de vivre ses leçons de français à Paris, l'anglophone pourra découvrir par la parole et la lecture la vie de la province de Québec, tandis que le francophone apprendra l'anglais en se situant à Toronto, plutôt qu'à Londres ou à New York.

Mise en relief du
milieu canadien

630. Mettre ainsi en relief le milieu canadien, c'est non seulement valoriser l'enseignement de la langue seconde auprès des Canadiens, c'est aussi leur communiquer une somme importante de connaissances sur l'autre groupe culturel. Un grand nombre les conserveront longtemps après avoir perdu, peut-être, la pratique de la langue. Les stéréotypes du « brave habitant » et de « l'Anglo-Saxon puritain » ne peuvent être écartés que par la conscience du caractère complexe des deux sociétés. Si l'on faisait seulement comprendre aux élèves que les

1. R. C. GARDNER et W. E. LAMBERT, « Motivational Variables in Second-language Acquisition », dans le *Canadian Journal of Psychology*, vol. XIII, 1959, pp. 266-272.

membres de l'autre communauté n'entrent pas dans une catégorie toute faite, alors on aurait accompli beaucoup, car plus tard ces élèves auront leur mot à dire dans les décisions politiques intéressant les deux communautés culturelles. L'enseignement de la langue seconde devrait viser, comme objectif secondaire, à donner aux élèves une certaine compréhension de l'autre groupe linguistique.

C. Programmes scolaires de langue seconde

631. Nous n'entendons pas proposer de plan détaillé pour l'enseignement de la langue seconde dans nos écoles. Aucun programme de français ou d'anglais ne saurait convenir à toutes les régions du Canada. Du reste, sa mise au point détaillée est l'affaire des spécialistes de la linguistique appliquée, des pédagogues et des professeurs de langues. Notre rôle à nous est d'examiner, à partir des grands objectifs de l'enseignement de la langue seconde au Canada, les traits principaux des programmes et les cours qui s'en inspirent. Puis, nous passerons à la préparation des maîtres et aux auxiliaires didactiques nécessaires.

1. Pour un programme bien agencé

632. Notre recommandation de faire étudier l'autre langue officielle à tous les élèves n'entraîne pas qu'ils s'y consacrent pendant tout leur cours. Ce qui compte, c'est de leur offrir un cours cohérent et continu qui s'étale sur un certain nombre d'années.

633. L'habileté ne s'acquiert que par l'exercice. L'expression orale et la lecture dans une langue étrangère — qui ne sont pas des aptitudes innées — exigent effort et temps. Il faut se former des habitudes ; comme pour le piano, certains réflexes doivent devenir à peu près instinctifs. Mais il est facile de perdre du temps, et les élèves ne progresseront guère si l'enseignement n'est pas soigneusement ordonné. Les exercices permettent peut-être d'atteindre la perfection, mais ce n'est pas en répétant sans arrêt et exclusivement la gamme de *do* qu'on devient pianiste. L'enseignement de la langue seconde doit procéder par étapes allant du facile au difficile, du simple au complexe.

Durée du cours

634. Demandons-nous dès maintenant combien d'années d'études seront nécessaires pour que l'élève, disposant d'une base suffisante, puisse plus tard développer ses connaissances, les conserver ou les rafraîchir, selon le cas. Aux États-Unis, on établit le minimum à quatre ans ; les cours de deux ans, d'après l'expérience, ne permettraient pas d'accéder à un niveau d'aptitude convenable. Au Canada, les ministères provinciaux de l'Éducation semblent être arrivés à la même conclusion. Dans presque toutes les provinces, le cours de langue seconde — le

français ou l'anglais — s'étale sur au moins quatre ou cinq années du secondaire. Dans les provinces où la langue seconde n'est pas obligatoire au cours élémentaire, les commissions scolaires sont autorisées à l'y introduire. En 1964, sur quelque 8 000 étudiants de première année universitaire dont la connaissance du français a été examinée pour nous, la proportion de ceux qui avaient fait moins de quatre ans de français à l'école était inférieure à un sur six, la durée moyenne étant de cinq ans¹. Parmi les étudiants francophones dont on a mesuré les connaissances en anglais, plus de la moitié l'avaient étudié sept ou huit ans². En conséquence, et si l'on en juge par les programmes actuels, quatre années sont déjà considérées comme un minimum — un minimum dépassé dans la majorité des cas.

635. La difficulté, dans la plupart des provinces, ne consiste pas à établir un minimum, mais une progression régulière. Au secondaire, l'enseignement de la langue seconde forme généralement un ensemble, mais à l'élémentaire, on en trouve une étonnante variété dans toutes les provinces. D'ordinaire, les écoles ont la faculté d'inscrire la langue seconde au programme dès les classes élémentaires, mais il n'y a pas de pratique uniforme. À l'intérieur d'une province, les élèves peuvent commencer l'étude de la langue seconde n'importe quand dès la première année, ou ne le faire qu'au cours secondaire. Dans ce dernier cas, l'enseignement de la langue seconde ne peut s'appuyer sur la formation reçue à l'élémentaire. Ainsi, dans une province où le cours secondaire commence à la huitième, le professeur devra parfois y enseigner la langue seconde à la fois à des élèves aucunement préparés et à des élèves ayant fait d'une à sept années d'étude de cette langue. Il devra alors s'en tenir aux notions premières, pour commencer. L'élève ayant déjà beaucoup d'acquis se trouvera un peu dans la situation d'un élève de piano qu'on obligerait à refaire ses gammes après des années d'étude. Il se verra peut-être dans la fastidieuse nécessité de revenir pendant deux ou trois ans, sans avantage, à des notions déjà connues, en attendant que ses compagnons l'aient rattrapé. Le problème de la progression se pose aussi dans les premières années de l'enseignement universitaire où, encore une fois, l'inégalité de l'acquis oblige un grand nombre à suivre un cours qui ne leur convient pas.

636. On parle beaucoup depuis quelques années de l'avantage qu'il y aurait à initier très tôt les enfants à la langue seconde. La discussion a eu pour effet d'estomper une question non moins importante : la nécessité d'une progression régulière de l'enseignement en vue de développer et de consolider les connaissances acquises à l'élémentaire.

Établir la continuité entre l'élémentaire et le secondaire

Recommandation
n° 32

1. Les résultats sont analysés dans l'étude de VALIQUET, « French-language Proficiency at University Entrance ».

2. SIRKIS, « How Well Do French Canadian Students Know English ? », p. 41.

En conséquence, **nous recommandons que l'enseignement de la langue seconde soit organisé suivant une progression régulière.**

637. Si le programme du second degré n'est pas fondé sur les bases établies à l'élémentaire, le temps consacré à la langue seconde dans les petites classes l'aura été en pure perte. Voilà pourquoi en 1961 un comité consultatif de la Modern Language Association of America s'est montré sévère pour un grand nombre de programmes mis en œuvre sous le nom de « Foreign Language in Elementary School » (FLES). Le comité s'est déclaré très favorable à l'enseignement des langues étrangères au degré élémentaire, mais il a signalé que l'initiation précoce à une langue étrangère « n'est pas une fin en soi », qu'il devrait plutôt faire partie d'un programme qui se poursuivrait sans interruption jusqu'à la douzième. Et il concluait : « À moins que les deux cycles du secondaire ne comportent un solide cours de langues étrangères, justement axé sur la compréhension et l'expression orales, les connaissances acquises dans le cadre du FLES sont vite oubliées¹. »

Recommandation
n° 33

638. L'année où finit l'enseignement de la langue seconde est donc, à plusieurs titres, plus importante que celle où il commence. Si les connaissances acquises à l'élémentaire sont laissées en friche au secondaire, les avantages d'un début hâtif seront en grande partie perdus. Du point de vue de l'élève, en effet, la connaissance de la langue seconde sera généralement plus utile après ses études secondaires. Qu'il prenne un emploi ou qu'il s'oriente vers l'université, il devra parler, ou du moins lire, la langue seconde. Pour cette raison, **nous recommandons que l'enseignement de l'autre langue officielle se prolonge, dans toutes les sections, jusqu'à la fin du cours secondaire.**

639. Cette recommandation ne suppose pas d'innovations radicales, car les programmes actuels, dans presque toutes les provinces, prévoient déjà l'enseignement de la langue seconde jusqu'à la fin du secondaire. Elle tend à établir toutefois qu'il importe d'enseigner la langue seconde jusqu'à la classe terminale de toutes les sections du secondaire — générale, commerciale ou technique.

2. Quand commencer l'enseignement de la langue seconde ?

Avantage de l'initiation hâtive

640. Nous ne nions pas pour autant qu'il y ait de sérieux avantages à se familiariser très jeune avec la langue seconde. Si l'on ne considère que le processus d'acquisition, on n'est jamais trop jeune pour commencer à l'apprendre, pourvu que la méthode soit appropriée. Habiles imitateurs et peu sujets aux inhibitions, les jeunes enfants sont avantagés sur ce point par rapport à leurs aînés. Ils reproduisent plus

1. Cité dans DONALD D. WALSH, « Articulation in the Teaching of Foreign Languages », dans *Curriculum Changes in the Foreign Languages*, U. S. College Entrance Examination Board, 1963, p. 63. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

facilement les sons et les rythmes nouveaux ; pour eux, la répétition nécessaire sera comme un jeu. Certaines expériences neurologiques ont établi, selon le Dr Wilder Penfield, que les mécanismes d'une langue s'acquièrent plus aisément à un âge tendre. Ce n'est pas que les adolescents et les adultes soient inaptes à apprendre une langue étrangère ; la chose est possible à tout âge, moyennant l'occasion et une motivation suffisante. Mais il est divers mécanismes d'acquisition, telles la mémorisation et la répétition, qui sont moins laborieux pour le jeune enfant, et il lui est plus facile d'acquérir l'accent, les intonations et les rythmes de la langue parlée.

641. Par contre, certains soutiennent que l'apprentissage trop précoc d'une deuxième langue tend à compromettre la maîtrise de la première. Les Canadiens d'expression française appréhendent de façon particulière les empiètements du vocabulaire et des structures de l'anglais sur leur langue maternelle, et redoutent une interpénétration qui mettrait en danger la clarté de pensée dans l'une et l'autre langue. Les linguistes ne s'entendent pas sur les risques de l'interférence, mais ils s'accordent à reconnaître que certaines conditions contribuent à maintenir la séparation entre les sons et les structures des deux langues. La situation idéale est celle où l'enfant communique toujours dans telle langue avec telle personne. Les recherches récentes ne fondent guère la crainte que l'acquisition d'une deuxième langue nuise au développement intellectuel. On ne saurait nier, toutefois, la difficulté de conserver un français de qualité en Amérique du Nord. Même si rien ne démontre que l'acquisition d'une autre langue empêche la langue maternelle d'atteindre son plein épanouissement, il est peut-être souhaitable de retarder l'enseignement de l'anglais dans les écoles de langue française, afin de bien inculquer d'abord les éléments fondamentaux de la langue maternelle. La commission Parent recommandait en 1964 que l'on fasse commencer l'enseignement de l'anglais aux francophones en classe de deuxième ou de troisième élémentaire, si l'on disposait d'instituteurs compétents ; autrement, elle proposait qu'on attende à la cinquième, selon le programme actuellement en vigueur au Québec. Quant aux anglophones, dont la langue maternelle n'est pas menacée au même titre, on leur enseignerait le français dès les premières années de l'élémentaire, sans grand risque d'interférence.

Interférence des
langues

642. Comme les milieux diffèrent sur le plan linguistique, on ne saurait proposer un âge uniforme pour le début de cet enseignement. Chez les francophones, l'âge idéal n'est pas nécessairement le même pour un enfant d'Ottawa et un enfant de Québec. Il ne s'est pas fait suffisamment de recherches à ce sujet. Si nous parvenions à mieux connaître l'aptitude des enfants à apprendre et l'influence exercée sur eux par le milieu, le problème n'en serait pas résolu pour autant, car

Recommandation
n° 34

il faut aussi tenir compte de la possibilité de créer en classe une situation favorable à l'apprentissage. L'enfant ne doit pas commencer l'étude de la langue seconde avant que suffisamment d'instituteurs soient bien préparés, qu'on ait les programmes et les auxiliaires didactiques voulus. On aurait tort d'enseigner la langue seconde dès les premières années de l'école élémentaire, si l'on n'était pas sûr de pouvoir offrir par la suite un enseignement continu et gradué. En raison de la diversité des milieux, du manque d'instituteurs et de la nécessité d'élaborer des programmes, il est impossible de formuler actuellement une recommandation précise à ce sujet. Il convient néanmoins d'insister sur l'opportunité de commencer tôt. En conséquence, **nous recommandons que l'on se fixe comme objectif de commencer l'enseignement de l'autre langue officielle en première année dans les écoles anglophones, et en troisième dans les écoles francophones.**

La maternelle

643. Il ne faut pas exclure d'emblée la possibilité de commencer l'enseignement de l'autre langue officielle dès la maternelle. Sans vouloir en faire une recommandation formelle, nous sommes d'avis que la maternelle présente de nombreux avantages à cet égard. L'atmosphère y est habituellement détendue et les activités s'y déroulent assez librement. De plus, le temps consacré à l'apprentissage d'un deuxième instrument de communication ne serait pas pris, comme plus tard, sur une autre matière — la lecture ou l'arithmétique, par exemple. À l'âge de la maternelle, les enfants semblent se faire un jeu d'apprendre couplets et chansons dans une autre langue. Il nous semble très facile d'introduire dès la maternelle l'enseignement de l'autre langue officielle, lorsqu'on a un professeur bien préparé.

644. Idéalement, l'enseignement de la langue seconde commencerait dès les premières années de l'élémentaire et se poursuivrait jusqu'à la fin du secondaire. Il serait continu et gradué, et conçu pour développer les quatre aptitudes de façon logique et ordonnée. Pour assurer la progression d'une année à l'autre, il faudra adapter les méthodes à l'âge et aux connaissances des élèves. Des méthodes plus structurées conviendront lorsque les élèves auront acquis de la maturité. L'apprentissage de la langue maternelle va de l'étape première, celle de la famille où il se fait au petit bonheur, jusqu'à l'enseignement très structuré de la grammaire, de la littérature et de l'analyse littéraire. Toutefois, l'acquisition non structurée se poursuit au-delà de l'enfance, même dans la langue maternelle ; elle ne doit jamais cesser non plus dans la langue seconde, quoique son importance soit appelée à diminuer.

645. Le programme défini plus haut ne saurait résulter de modifications de détail aux règlements provinciaux. L'articulation qu'il comporte exige une planification englobant tout l'enseignement de la langue seconde ; chaque année, celui-ci doit s'appuyer sur le travail de

l'année précédente. À chaque étape du cours correspondront de nombreux auxiliaires didactiques soigneusement intégrés : manuels, bandes magnétiques, films fixes, émissions de radio et de télévision. Il importe d'abord de créer ces instruments pour pouvoir appliquer le nouveau programme. Le recrutement des enseignants pose un problème encore plus difficile. Nous reviendrons plus loin sur la formation des professeurs de langues, mais nous dirons tout de suite qu'elle exige des études spéciales. Pour être en mesure de développer les quatre aptitudes chez les élèves, ils doivent eux-mêmes les acquérir au préalable et se familiariser avec les méthodes et le matériel didactique du programme. Il ne peut être question d'introduire un programme parfaitement au point avant d'avoir formé des maîtres capables de l'enseigner.

646. Notre recommandation touchant l'année où doit commencer l'enseignement de la langue seconde n'est pas absolue dans l'immédiat, évidemment : il faut d'abord préparer la matière des cours et former les maîtres. Aucune province ne dispose des ressources nécessaires pour l'appliquer dès maintenant. Nous n'entendons que proposer un objectif à atteindre dans l'enseignement de la langue seconde au Canada.

647. Ce n'est pas qu'on doive attendre d'avoir réuni tous les éléments d'un programme idéal pour introduire l'enseignement de la langue seconde au primaire. Ceci suppose toutefois des plans à long terme ; les modifications aux programmes actuels devront tenir compte de ces projets. Dans ses efforts pour atteindre cet objectif, chaque province se heurtera à des difficultés particulières. Ce qui est possible dans l'une ne le sera pas avant plusieurs années dans l'autre.

Période de
transition

648. Pendant la transition, la nécessité d'un programme gradué ferait l'objet d'une attention particulière. Si on laisse aux autorités scolaires locales ou régionales le soin de décider à quel âge il convient de commencer l'étude de la langue seconde, la diversité des programmes à l'intérieur d'une même province sera encore plus déroutante qu'aujourd'hui, et le travail des maîtres et des élèves à l'élémentaire sera partiellement compromis. Si l'étude obligatoire de l'autre langue officielle ne commence qu'au secondaire, l'enseignement y sera ramené au plus bas dénominateur commun. Plutôt que de faire suite à un programme élémentaire uniforme, il débutera encore une fois par les notions premières. Une transition harmonieuse entre les degrés élémentaire et secondaire n'est possible que si le premier débute au même échelon dans toutes les écoles élémentaires. Tout en visant à introduire l'enseignement de la langue seconde en première année dans les écoles anglophones et en troisième dans les écoles de langue française, on effectuera le changement par étapes, des classes supérieures vers les classes inférieures, compte tenu du nombre des maîtres et de

Recommandation
n° 35

l'état d'élaboration d'un cours approprié. En conséquence, nous recommandons que, dans toutes les provinces, l'introduction de l'enseignement de la langue seconde au cours élémentaire soit avancée graduellement pour atteindre l'objectif de faire commencer l'étude du français en première année dans les écoles anglophones et l'étude de l'anglais en troisième dans les écoles francophones.

649. Par cette recommandation nous ne tendons pas à empêcher les autorités locales de faire commencer l'enseignement de l'autre langue officielle plus tôt que prévu au programme de la province. Elles auraient le même pouvoir qu'aujourd'hui d'ajouter ainsi au programme, car cette initiative mérite toujours d'être encouragée. Nous souhaitons seulement que les efforts consacrés à la mise au point des nombreux programmes destinés à l'élémentaire, ne soient pas perdus faute d'une bonne articulation.

3. *Quelle langue enseigner ?*

650. Tendait entre autres à faciliter la communication entre les membres des deux communautés linguistiques, l'enseignement doit porter sur une langue que l'autre groupe comprenne. Cela pose cependant des problèmes dans un pays comme le nôtre, en raison des particularités régionales de prononciation et de vocabulaire, tant du côté anglais que du côté français — lesquelles d'ailleurs ne sont pas identiques à celles qu'on trouve en France ou en Angleterre. Devrions-nous enseigner l'une des variantes parlées en Europe ou en choisir une parmi celles du Canada ?

Variantes du français parlé

651. La question du français à enseigner a suscité de nombreux débats. Beaucoup d'anglophones, après avoir étudié le français pendant des années, ont découvert que celui qu'on parle dans les rues de Montréal leur était incompréhensible, et que leur français à eux n'était pas compris dans les magasins. Certains en ont conclu que le français parlé au Canada est un patois, qu'une personne instruite devait apprendre le *Parisian French*, qui seul donnerait accès à la littérature française et permettrait de comprendre les francophones hors de l'Amérique du Nord. D'autres déplorent que le français appris à l'école ne leur permette pas de communiquer avec leurs compatriotes, et préféreraient parler le français du Canada, fût-il un patois.

652. Ces attitudes reposent sur une conception erronée de la nature du français parlé au Canada. Celui-ci présente, même au Québec, de nombreuses variantes selon les régions, et davantage encore selon le degré d'instruction et la condition socio-économique. Les francophones sont très conscients de ces différences et souvent se montrent plus sévères pour le « joual¹ » que leurs compatriotes de langue anglaise.

1. L'appellation « joual » désigne cette variante du français en usage chez les Canadiens francophones des couches populaires et peu instruites. Le mot correspond à la prononciation de « cheval ».

C'est ainsi qu'un grand succès de librairie, qui a contribué à déclencher la « révolution tranquille » au Québec, *Les insolences du Frère Untel*¹, prônait avant tout l'élimination du « joual ». Plus tard la commission Parent a insisté sur la primauté de l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles, en appuyant de façon particulière sur la qualité du français qu'il faut parler au Québec. « L'école, dans certains cas, déclarait la commission Parent, devra réagir contre le langage parlé dans le milieu d'où viennent les enfants². » Déjà nombre de Canadiens francophones parlent un français cultivé, et la qualité de la langue de certains journaux québécois est attestée par des prix internationaux. Le souci très répandu d'améliorer le français employé au Québec, les efforts concertés des écoles et l'exemple des journaux et de la télévision pourraient reléguer le « joual » aux localités reculées, d'ici une génération ou deux. Il continuera d'intéresser les linguistes et les anthropologues, mais non les personnes ayant à cœur de pouvoir converser avec les Canadiens de langue française.

653. Quant à savoir quel français enseigner dans les écoles de langue anglaise, cela ne pose pas de problèmes sérieux, à notre avis. Le français est une langue plus normalisée que l'anglais ; il en existe une forme reconnue et acceptée par les peuples francophones à travers le monde : le français international, qui est parlé par les Canadiens francophones cultivés. Il serait absurde de vouloir enseigner autre chose aux Canadiens d'expression anglaise. Sans doute pourrait-on ajouter au vocabulaire certains canadianismes usuels, mais le lexique sera essentiellement celui du français fondamental³.

Le français
fondamental

654. Il est moins facile de préciser le type d'anglais qu'il conviendrait d'enseigner aux francophones. L'anglais est beaucoup moins normalisé et si les anglophones en déplorent parfois l'imprécision dans l'expression des idées, ils se préoccupent beaucoup moins des différences de prononciation. Leur choix entre l'orthographe anglaise et l'américaine sera souvent arbitraire. Cette liberté démontre qu'il n'existe pas à proprement parler de langue canadienne-anglaise. L'anglais enseigné dans les écoles francophones du Canada peut différer d'une région à l'autre. En général, la prononciation est nord-américaine plutôt que britannique. On ne saurait aspirer à plus d'uniformité, à moins que l'anglais ne tende à se normaliser au Canada. Heureusement, la tolérance pour les diverses formes de l'anglais en fait des moyens de communication admissibles dans notre pays.

Variantes de
l'anglais

1. Montréal, Éditions de l'Homme, 1960.

2. *Rapport* de la commission Parent, vol. 3, § 611.

3. Voir la note du § 549.

4. *Orientation culturelle*

655. On ne peut enseigner une langue abstraitement, en soi; l'intérêt de l'élève et sa compréhension des structures de la langue reposent, pour une bonne part, sur son aptitude à associer celle-ci à une communauté humaine. Les professeurs de langues sont sensibles depuis longtemps à la nécessité de rattacher leur enseignement à un cadre culturel. Aussi les manuels et les autres auxiliaires didactiques se sont-ils toujours inspirés de l'histoire, du patrimoine culturel et de la vie contemporaine de la communauté linguistique.

656. Au Canada, on s'efforce de rattacher l'enseignement de la langue seconde à un cadre culturel, mais nous avons constaté, en examinant les manuels, qu'on présente généralement le français ou l'anglais comme s'il s'agissait de langues étrangères. Cet état de choses est déplorable pour deux raisons. D'abord, s'il importe de relier cet enseignement à une culture, il est regrettable que les professeurs de langues aient situé dans des capitales étrangères leurs taxis, musées et faits historiques, qu'ils évoquent la Seine, la Tamise ou l'Hudson plutôt que le Saint-Laurent. L'enseignement de la langue seconde n'a pas pour principale fonction de renseigner les élèves sur le Canada, mais il est certainement opportun et utile de connaître les traditions ou la vie contemporaine de ses compatriotes.

Recommandation
n° 36

657. Mais il est une considération plus importante encore : celle des avantages pédagogiques qu'il y a à fonder l'enseignement de la langue seconde sur le milieu canadien, la motivation étant la clef du succès. C'est pourquoi on associe toujours la langue à une collectivité ; l'intérêt de l'élève pour celle-ci l'incitera à apprendre. Au Canada, les élèves s'intéressent déjà à l'autre communauté ; ils en entendent parler en histoire, en géographie, dans les quotidiens, à la télévision et au hasard des conversations. Il y a là un intérêt dont les professeurs de langues doivent tirer parti. Manuels scolaires, films fixes, bandes magnétiques, revues, émissions de radio et de télévision, tout fera bien sentir qu'il s'agit de la langue parlée par d'autres Canadiens. En conséquence, **nous recommandons que, dans l'enseignement de la langue seconde, on évite de présenter le français et l'anglais comme des langues étrangères, mais qu'on mette l'accent sur le milieu canadien où ils sont parlés.**

L'enseignement de
la langue à
l'université

658. À l'université également le cours demeurerait axé sur le milieu canadien. La majorité des étudiants ne suivent qu'un cours d'introduction à la langue seconde, et nos enquêtes auprès des étudiants, anglophones comme francophones, nous ont permis de constater qu'ils se préoccupent principalement d'améliorer leur connaissance pratique de la langue. Ils s'intéressent moins aux romans, aux poèmes, aux œuvres théâtrales (en français ou en anglais) qu'au milieu contemporain. Par la

lecture des chefs-d'œuvre, on peut évidemment approfondir sa connaissance de la langue, mais à un cours d'introduction, les étudiants seront plus portés vers de bons textes en prose sur des questions les touchant de près. Les idées que renferment certaines études sur la vie sociale et politique au Canada, et même certains discours politiques, sont de nature à retenir l'attention des étudiants, à accélérer chez eux l'apprentissage de la langue. Nombre d'étudiants qui se spécialisent dans la langue seconde l'enseigneront plus tard. Ils bénéficieraient de cours faisant une plus large place au milieu canadien, même dans les classes supérieures.

659. Ce n'est pas qu'on doive enseigner le français et l'anglais comme s'il s'agissait de langues exclusivement canadiennes. Il est indispensable, au contraire, de donner aux étudiants une vue plus large de la culture française et de la culture anglaise, de les éveiller aux meilleures œuvres écrites en ces langues. À notre avis, cependant, on a trop insisté sur la littérature et le milieu européens ; il faudrait aujourd'hui rétablir l'équilibre. En conséquence, **nous recommandons que, dans les universités et les collèges, on accorde une place plus importante aux auteurs et au milieu canadiens dans l'enseignement du français ou de l'anglais comme langue seconde, notamment dans les cours d'introduction.**

Recommandation
n° 37

D. Recrutement des maîtres

660. Le progrès de l'enseignement de la langue seconde au Canada repose d'abord sur les maîtres. Nous avons recommandé que l'enseignement suive une progression régulière, qu'il commence à l'élémentaire et qu'il mette en valeur le milieu canadien, mais aucun programme ne donnera de bons résultats sans un personnel enseignant bien formé. Cela vaut pour toute matière, mais davantage encore pour la langue seconde, où le rôle du maître est capital. Il doit connaître la matière, être préparé à son enseignement et pouvoir converser dans la langue seconde. Avec la méthode à base de grammaire et de traduction, le maître pouvait suivre le manuel, c'est-à-dire expliquer les règles et donner des exercices de vocabulaire et de grammaire, sans parler véritablement la langue. Les élèves, à ce régime, pouvaient réussir aux examens, comme bon nombre en témoigneront. Mais ils pourront ajouter, avec regret, que le succès aux examens ne consacrait pas une connaissance pratique de la langue. La méthode orale suppose le contact avec la langue parlée dès le début, et celui-ci repose, dans une large mesure, sur la personne du maître. De nombreux auxiliaires didactiques peuvent compléter son enseignement, mais s'il est incapable de parler couramment la langue qu'il enseigne, la méthode orale sera inefficace.

661. Il n'y a pas de solution facile à la pénurie de tels maîtres. L'enseignement efficace de la langue seconde, depuis l'élémentaire jusqu'à

Au secondaire

l'université, permettrait d'en trouver, mais pour qu'il puisse se donner, il faudrait déjà avoir des maîtres compétents. Ils sont cependant moins rares au secondaire et à l'universitaire, actuellement. Les enseignants à ces niveaux sont ordinairement des spécialistes ; ceux qui enseignent la langue seconde l'ont étudiée pour la plupart à l'université et ont acquis une certaine maîtrise des quatre aptitudes. Quant aux élèves, ayant fait en général des exercices oraux avant d'accéder au secondaire, ils pourront donc consacrer plus de temps à la lecture et à la rédaction, qui exigent une surveillance moins immédiate.

Les cours
élémentaires

662. Enseigner la langue seconde à l'élémentaire, c'est essentiellement développer la compréhension et l'expression orales. Il importe donc que l'instituteur sache lui-même converser en cette langue. Dans nombre de classes, le titulaire enseigne toutes les matières. Il peut ainsi en arriver à connaître chacun de ses élèves et obtenir sa confiance. Cette situation avantageuse présente un inconvénient pour l'enseignement de la langue seconde, car peu d'instituteurs la savent assez pour la parler couramment. Or, tant que l'école élémentaire ne sera pas en mesure de développer efficacement les aptitudes orales, réformer l'enseignement de la langue seconde sera impossible.

663. L'enseignement de la langue seconde dans sa forme orale se prête à des solutions de trois ordres. D'abord, il faut, à l'élémentaire, un plus grand nombre de maîtres capables de s'exprimer couramment en cette langue. Ensuite, on peut confier cet enseignement à d'autres, lorsque le titulaire ne possède pas les aptitudes orales. Enfin, un grand nombre d'auxiliaires didactiques peuvent alléger le fardeau du maître et permettre à l'élève l'écoute directe de la langue parlée. Aucun de ces moyens ne suffira seul, mais réunis ils peuvent transformer l'enseignement de la langue seconde au Canada.

1. Recours à des spécialistes

Engager des per-
sonnes possédant
la langue

664. Beaucoup nous ont rappelé qu'il existe une réserve inexploitée de personnes parlant couramment la langue seconde, mais n'ayant pas de titres pour enseigner. Elles pourraient, affirme-t-on, remplacer le titulaire pour cette discipline. Il ne suffit pas, cependant, de connaître la langue : il faut être apte à l'enseigner, condition qui suppose des talents particuliers et une formation spéciale. D'autre part, la situation exige des mesures immédiates. Nous avons besoin de professeurs de langues *dès maintenant*, surtout à l'élémentaire ; on ne peut donc attendre que le personnel enseignant ait acquis la compétence particulière. Or, parmi ceux qui, hors des cadres de l'enseignement, parlent l'autre langue officielle, il en est bon nombre à qui on pourrait faire

appel pour améliorer la situation¹. Il s'agit de savoir exploiter ces ressources humaines.

665. Des anglophones ont proposé de résoudre le problème en recrutant des enseignants de langue française au Québec. Ceux-ci parleraient couramment, et posséderaient la formation et l'expérience nécessaires. Malheureusement, il y a déjà pénurie d'enseignants dans les écoles de langue française du Québec ; de toute façon, peu d'entre eux consentiraient à s'établir en milieu anglophone et à y faire carrière dans l'enseignement du français comme langue seconde.

666. Les échanges de professeurs posent moins de difficultés, mais de ce côté-là on n'a pas obtenu les résultats escomptés. Malgré l'intérêt et les efforts de divers organismes, il n'y a eu que très peu d'échanges de professeurs francophones et anglophones au cours des 10 dernières années. Le programme interprovincial mis en œuvre par l'Association canadienne d'éducation n'a jamais déplacé plus de six professeurs au cours d'une année depuis 1958, et presque toujours entre provinces anglophones. Il y a bien eu quelques échanges par d'autres voies, mais en très petit nombre². La plupart des enseignants, semble-t-il, aiment bien visiter les autres régions du Canada pendant les vacances, mais envisagent moins favorablement de s'y transplanter pour un an avec leur famille, même si cela ne suppose pas l'adaptation à un milieu de langue et de culture différentes.

Échange de
professeurs

667. Les échanges d'enseignants entre commissions scolaires anglophones et francophones offrent de nombreux avantages. Les maîtres, dans le milieu nouveau, peuvent vivifier l'enseignement de la langue seconde du fait, sans doute, de la parler couramment, et aussi parce qu'ils représentent une autre culture. Leur présence se fera sentir auprès des collègues, de même que chez les élèves. Certes, les programmes d'échanges auraient plus de succès s'ils étaient assortis d'avantages pécuniaires, de facilités de logement, et s'ils bénéficiaient d'une plus large publicité. Reconnaissons toutefois qu'ils ne sauraient faire partie intégrante du programme d'enseignement. Même les maîtres qui acceptent le déplacement n'ont pas été préparés à enseigner leur langue aux élèves de l'autre communauté linguistique. Les échanges de professeurs peuvent être une source d'enrichissement pour les élèves, mais il ne faut pas trop en attendre. Le programme gradué d'enseignement

1. D'après une enquête effectuée en 1966 par la Fédération canadienne des femmes diplômées d'université, 1 000 à 1 500 d'entre elles ne travaillent pas et souhaiteraient trouver un poste dans l'enseignement ; elles ont une connaissance raisonnable du français et pourraient devenir professeurs. Voir PATRICIA COCKBURN, *Women University Graduates in Continuing Education and Employment*, Toronto, sans nom d'éditeur, 1967, p. 98.

2. On trouvera plus de renseignements dans le document de travail préparé pour la Commission par ARTHUR STINSON, « Travel and Exchange : An Examination of the Use of Travel and Exchange Programmes for the Development of « Better Understanding » between Peoples in Canada ».

des langues ne peut reposer sur des professeurs recrutés pour un an dans d'autres régions.

Visiteurs

668. Un autre moyen consiste à recevoir des visiteurs pendant le cours de langue seconde. Dans la plupart des localités, il se trouve des gens qui parlent la langue seconde et qui pourraient offrir leur concours au maître. Les visiteurs peuvent jouer un rôle très utile, surtout aux premières années d'enseignement de la langue seconde, ne serait-ce qu'en illustrant pour les élèves qu'il s'agit bien d'une langue vivante. Mais la connaissance de celle-ci ne suffit pas toutefois, car le visiteur sans formation pédagogique pourra n'être qu'un élément de distraction.

669. L'Ontario a institué, il y a trois ans, un cours d'été de cinq semaines pour les francophones désireux d'enseigner le français dans les écoles de la province. Les candidats doivent parler couramment la langue, et avoir fait des études équivalant au moins à la treizième. On les initie à la méthodologie du français et à la psychologie de l'enfant. Les candidats reçus à l'examen obtiennent un brevet d'enseignant, temporaire et renouvelable. Le cours a été suivi en entier par quelque 300 personnes. Satisfait des résultats, le ministère de l'Éducation entend maintenir ce cours.

Professeurs
itinérants

670. Certaines commissions scolaires chargent des professeurs itinérants de donner le cours de langue à la place des titulaires dans diverses écoles et diverses classes. Ils ont des titres et sont parfois fort doués pour ce travail. Leur présence relèvera le niveau d'enseignement de la langue seconde, l'expérience l'a montré, mais elle ne sera pleinement fructueuse que si le titulaire exploite les progrès des élèves. Le professeur itinérant est d'un secours inestimable, mais il ne peut remplacer complètement le titulaire.

L'enseignement
par équipe

671. L'enseignement par équipe est probablement le meilleur moyen d'attirer des maîtres ayant qualité pour enseigner la langue seconde au cours élémentaire. Partager la charge d'une classe entre deux enseignants ou davantage permet une certaine spécialisation, sans faire perdre les avantages qu'offrent les contacts quotidiens avec les élèves. La nécessité de la spécialisation au degré élémentaire n'est pas propre à l'enseignement de la langue seconde. Aussi l'enseignement en équipe semble destiné à se répandre. Dans les écoles qui s'y prêtent, il suffira qu'un certain nombre d'enseignants connaissent la langue seconde ; peu à peu s'établira un meilleur équilibre entre le besoin de tels spécialistes et leur nombre.

2. Formation des titulaires de classe

672. On ne saurait envisager de remplacer les titulaires de classe par des personnes de l'extérieur parlant déjà couramment la langue

seconde, même en donnant à celles-ci une certaine formation pédagogique. Il faut bien admettre qu'il ne s'en trouve pas assez qui veuillent entreprendre cette tâche. D'autre part, on ne peut espérer que tous les titulaires apprendront à parler couramment la langue seconde, mais beaucoup peuvent se perfectionner à cet égard, et tous peuvent apprendre à utiliser les moyens audio-visuels pour compenser leurs lacunes. Il reste néanmoins que bon nombre des maîtres actuels devront se perfectionner dans la langue seconde si l'on veut en rendre l'enseignement fructueux.

673. Les cours d'été sont le moyen de perfectionnement tout désigné. D'ailleurs ils font partie, au Canada, des traditions du milieu enseignant. En juillet et août, nos universités connaissent souvent la même animation que pendant l'année scolaire : ceci est attribuable pour une bonne part à la présence d'enseignants avides de se perfectionner. Très favorables à ces études, les commissions scolaires et les autorités provinciales en tiennent compte dans leur barème de salaires ; de leur côté, les universités ont accordé leur collaboration. Les cours d'été sont malgré tout un pis-aller : ils ne durent que deux mois et ils obligent les enseignants à renoncer à leurs vacances. Ils n'en offrent pas moins aux professeurs de langue seconde l'occasion de se perfectionner et de mieux connaître les méthodes d'enseignement.

Cours d'été

674. Pour plusieurs raisons, les programmes actuels ne conviennent qu'imparfaitement aux professeurs de langue seconde. En général, les « crédits » accumulés en cours d'été, en vue d'un diplôme universitaire ou d'un brevet d'enseignant plus élevé, s'attachent à des cours traditionnels, à des cours de méthodologie, où la facilité d'expression ne sera guère qu'un avantage accessoire. Il n'est pas tenu compte, sur le plan professionnel, des aptitudes orales. Les enseignants peuvent étudier la conversation française, mais habituellement en cours libres, non sanctionnés par des crédits, ni conçus pour des enseignants. D'après une étude récente, l'effectif des cours d'été de français parlé au Canada s'élevait en 1965 à quelque 1 930 étudiants, dont environ 900 venaient des États-Unis. Le chiffre correspondant pour l'anglais était de 480. On pourrait accueillir aux cours actuels 800 et 240 élèves de plus, respectivement¹. Ces cours sont destinés aux adultes qui désirent parler la langue seconde avec plus de facilité ; à ce titre, ils méritent encouragement, mais il ne répondent pas aux besoins des maîtres. Il faudra pour ceux-ci des cours de conception spéciale.

1. C.-E. PARENT et J. P. HARNEY, « Rapport relatif aux universités du Canada qui enseignent le français ou l'anglais oral dans le cadre de leurs Écoles d'été », rapport présenté au comité spécial du Centenaire de l'Association des universités et collèges du Canada, polycopié, sans date, pp. 26-27.

Stages NDEA

675. La pénurie de maîtres préparés à l'enseignement d'une deuxième langue ne se fait pas sentir qu'au Canada. Elle a été si grave aux États-Unis que le National Defence Education Act, adopté en 1958, a été conçu comme mesure d'urgence. Au Canada, la situation est bien différente à divers points de vue, mais nous avons beaucoup à apprendre de l'expérience américaine. En vertu du N. D. E. A., des stages (*institutes*) de toutes sortes ont été organisés pour la formation de professeurs de langues. En 1958, il y a eu 36 stages d'été ; en 1965, leur nombre dépassait 80. Dans ce laps de temps, les inscriptions se sont élevées à 20 000¹. Ce type d'enseignement se distingue des cours d'été ordinaires sous deux rapports. D'abord les participants passent six à huit semaines dans une ambiance favorable : en classe, au laboratoire, à table et dans les loisirs règne la langue étudiée. Ensuite, le programme est conçu pour des enseignants ; il comprend des cours sur la civilisation correspondante, sur la linguistique appliquée et sur la pédagogie. Les stages se classent selon les connaissances des participants. Aux niveaux supérieurs, ils se tiennent parfois à l'étranger. Les universités et les collèges ne sont autorisés à organiser un stage qu'après avoir justifié des installations nécessaires et de la qualité du personnel retenu. De plus, les stages font l'objet d'une inspection et d'une appréciation au cours de l'été.

676. Que valent ces stages ? Ils ont beaucoup amélioré, selon une étude sur le sujet, la compréhension et l'expression orales. On n'a pas mesuré leurs effets sur les techniques pédagogiques et sur la connaissance des civilisations étrangères, mais il est certain qu'ils ont été appréciables dans des milliers de classes. On peut donc affirmer que les stages NDEA ont relevé le niveau de l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis.

Recommandation
n° 38

677. Nous ne conseillons pas la même formule pour notre pays. Si chez nos voisins il s'agit d'enseigner les langues étrangères, le Canada doit accorder la primauté au français et à l'anglais qui sont les langues officielles. Nous n'avons ni les mêmes ressources ni les mêmes besoins, mais l'enseignement des langues posant des difficultés universelles, les stages NDEA représentent une somme précieuse d'expérience. Des centres d'étude du français et de l'anglais pourraient jouer un rôle important dans la formation de professeurs de langues pour nos écoles élémentaires. En conséquence, **nous recommandons que les autorités provinciales créent des centres d'étude de l'anglais et des centres d'étude du français, où seront formés des professeurs de langue seconde pour l'élémentaire et pour le secondaire.**

1. Voir à ce sujet l'étude effectuée pour la Commission par R. WHALEN, « The National Defence Education Act and Second-language Instruction : an American Model for Canada ».

678. Ces centres d'étude ne remplaceraient pas les cours d'été, qui répondent à un besoin très répandu ; donner de l'ampleur à ceux-ci ne suffirait pas non plus. De fait, il s'agirait d'établissements nouveaux, conçus expressément à l'intention des professeurs de langues et de ceux qui aspirent à le devenir. Ils seraient ouverts l'été pour la plupart, à l'époque des vacances. Cependant des cours s'étalant sur toute l'année scolaire offrirait bien des avantages et nous espérons qu'on en envisagera également la création. Normalement ces centres d'étude de l'anglais ou du français seraient installés dans des universités ou des collèges disposant déjà de maisons d'étudiants, de salles de cours et de laboratoires de langues. À notre avis, la spécialisation devrait s'accroître à mesure que le programme se développerait : centres distincts pour l'élémentaire et pour le secondaire, et centres de niveaux différents selon les connaissances des stagiaires. Les moins avancés fréquenteraient des centres de leur province, les autres poursuivraient leur étude de la langue dans une région où elle est la langue habituelle de communication. D'une année à l'autre, les professeurs pourraient fréquenter des centres différents, selon le niveau atteint.

679. Il n'y a pas lieu de définir ici dans le détail les programmes de ces centres, qui auraient pour fonction de former à l'enseignement de la langue seconde. L'accent sera mis sur l'acquisition des quatre aptitudes et sans doute y parlera-t-on la langue seconde en classe et hors de la classe ; films, conférences et activités diverses compléteront l'enseignement proprement dit. Les centres donneront aussi des cours sur les méthodes d'enseignement et l'utilisation des tests ; ils organiseront aussi les classes d'application et renseigneront les étudiants sur le patrimoine culturel et le mode de vie de la communauté dont on étudiera la langue. Les centres seront de véritables écoles de formation professionnelle, leur rôle étant de préparer des maîtres à l'enseignement de la langue seconde. Les programmes seront conçus par des spécialistes, et pourront se développer graduellement, à la lumière de l'expérience.

680. Les centres seront provinciaux dans la mesure où ils sont destinés à former des professeurs de langue seconde pour les écoles d'une province. Il incombera aux autorités de chaque province de déterminer combien de professeurs elles souhaiteraient voir suivre ces cours chaque année, et de veiller à ce que les programmes des centres qu'ils fréquenteront soient adaptés à l'enseignement dispensé dans la province. Les gouvernements provinciaux assumeront les frais de base de leurs enseignants inscrits.

Responsabilité
provinciale

681. Les centres ne seront pas provinciaux dans une acception étroite et, aux plus hauts niveaux tout au moins, ils seront situés hors des limites des provinces d'où viendront les effectifs. Nous proposons donc, aux fins de la comptabilité, que chaque centre établisse ses dé-

Recommandation
n° 39

penses de fonctionnement par élève et que chacun des gouvernements provinciaux acquitte la somme qui lui sera imputable. Y entreraient proportionnellement les dépenses relatives au personnel administratif et au corps enseignant, le loyer des locaux, les frais de déplacement et la pension des stagiaires. Les autorités provinciales pourraient évidemment imposer des droits à ceux-ci, mais nous souhaitons qu'ils soient minimales. En conséquence, **nous recommandons que les gouvernements provinciaux intéressés assument les frais de fonctionnement de base des centres d'étude de la langue seconde.**

682. La première étape dans la mise sur pied des centres consistera à créer un bureau central, de dimensions modestes, qui serait chargé de la coordination des programmes. Ce bureau veillerait à la reconnaissance et au contrôle des centres. Il déterminerait les besoins de chaque type de centre en installations matérielles et en personnel, autoriserait leur établissement, en ferait ensuite l'inspection et apprécierait leur travail. Le bureau n'aura pas besoin d'un personnel nombreux, parce que son rôle sera, non d'administration, mais de planification, de conseil et de contrôle. Au début, il y aura deux directeurs conjoints, l'un pour les centres d'étude du français et l'autre pour les centres d'étude de l'anglais, secondés par un personnel peu considérable. Il conviendrait que le bureau étudie l'entreprise NDEA aux États-Unis, et se mette ensuite à l'œuvre à une échelle plutôt modeste. La première année, il suffira peut-être d'agréer, au premier échelon, des centres de langue française dans les provinces Atlantiques, en Ontario et dans l'Ouest, ainsi qu'un centre de langue anglaise au Québec, et au palier plus élevé, un centre d'études supérieures du français au Québec et un pour l'anglais, situé dans une région anglophone du Canada.

Recommandation
n° 40

683. En conséquence, **nous recommandons que soit créé un bureau interprovincial des centres d'étude de la langue seconde, qui aurait pour fonction de coordonner leurs programmes de formation.** Cet organisme étant à certains égards un service agissant pour les ministères de l'Éducation des provinces, nous proposons de le rattacher au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, qu'on a créé récemment.

Recommandation
n° 41

684. La mise en œuvre d'un programme pour assurer la formation des professeurs enseignant la langue seconde intéresse aussi le gouvernement fédéral. L'éducation ne relevant pas directement de lui, cet intérêt est moins manifeste mais il n'en est pas moins réel, puisqu'il importe d'améliorer l'enseignement de la langue seconde au Canada. En conséquence, **nous recommandons que le gouvernement fédéral verse au bureau interprovincial des centres d'étude de la langue seconde une subvention au titre des frais de fonctionnement.** Cette subvention devrait au moins couvrir les traitements et les frais de déplacement et d'administration du bureau dans sa forme initiale, et permettrait d'en hâter

la création. Nous suggérons aussi d'inclure dans la subvention une somme suffisante pour permettre au bureau de retenir des conférenciers spéciaux qui visiteraient chaque été un certain nombre de centres, apportant ainsi un complément au cours ordinaire.

685. L'aide du gouvernement fédéral pourrait aussi revêtir une autre forme. À l'heure actuelle, trop peu d'universités et de collèges disposent de l'équipement spécialisé (laboratoires de langues, etc.) nécessaire pour se prêter à l'établissement d'un centre d'étude de la langue seconde. Cet équipement est indispensable pour la formation des maîtres et il pourrait servir à l'université et au collège pendant l'année scolaire. En conséquence, **nous recommandons que les dépenses d'immobilisation relatives à l'équipement spécialisé des centres d'étude de la langue seconde soient partagées par le gouvernement fédéral et celui de la province où serait installé cet équipement, et que le gouvernement fédéral en assume au moins 50 %.**

Recommandation
n° 42

686. Conçus d'abord pour les enseignants désireux de se perfectionner comme professeurs de langue, les centres devraient cependant accueillir en outre les élèves-maîtres ayant terminé leurs études préalables à l'obtention du brevet. Nous conseillons fortement, et ceci pourrait leur servir d'incitation, qu'on tienne compte aux enseignants des cours qu'ils ont suivis avec succès dans un centre d'étude de la langue seconde, dans la délivrance de diplômes en pédagogie ou de brevets de spécialiste. Ils en auront tiré une formation aussi valable que d'autres cours déjà sanctionnés par des « crédits ». Il est de la plus haute importance que les ministères de l'Éducation le reconnaissent officiellement.

687. Il ne faudrait pas que les centres spécialisés fassent oublier la valeur des cours de perfectionnement donnés pendant l'année scolaire. Même les professeurs qui maîtrisent la langue et qui sont initiés à la méthodologie et à l'utilisation des auxiliaires didactiques, auraient souvent avantage à suivre de brefs cours de perfectionnement et à recevoir les conseils de spécialistes. On ne devrait jamais introduire de nouveaux programmes sans en avoir discuté avec les maîtres, pour leur expliquer les raisons du changement, les incidences des nouvelles méthodes et des nouveaux auxiliaires didactiques. Il conviendrait que les provinces nomment pour leurs écoles des conseillers pédagogiques dont relèverait l'enseignement de la langue seconde. Ils visiteraient les professeurs de langues, recueilleraient leurs avis sur les programmes et les méthodes et les conseilleraient sur la présentation de la matière. Ces propositions pourraient s'appliquer également aux autres disciplines, mais elles s'imposent de façon particulière dans l'enseignement de la langue seconde, car en ce domaine les changements sont fréquents et semblent devoir gagner toutes les provinces d'ici quelques années.

Perfectionnement
durant l'année
scolaire

3. *Établissements de formation des maîtres*

688. Les centres d'étude de la langue seconde seront destinés aux enseignants désireux de rafraîchir ou enrichir leur connaissance d'une langue et d'en étudier la pédagogie. Il ne faudrait pas négliger cependant la formation des futurs maîtres. Il est difficile de formuler des recommandations précises à ce sujet, car les programmes de formation des maîtres varient sensiblement d'une province à l'autre. Au seul Québec, il existait plus d'une centaine d'écoles normales avant les transformations amenées par le rapport Parent. Les établissements de formation des maîtres sont beaucoup moins nombreux dans les autres provinces, mais une étude effectuée pour nous en dénombrait 36, sans prétendre les avoir tous comptés. Ils forment des maîtres pour l'élémentaire ou le secondaire, ou pour l'un et l'autre ; il s'agira d'établissements autonomes, ou de facultés ou départements universitaires, selon le cas. La durée de leur enseignement va d'un à cinq ans. Vu cette diversité, nous nous contenterons de proposer des orientations générales plutôt que des mesures précises.

Négligence à
l'endroit de la
langue seconde

689. La plupart de ces établissements accusent une négligence étonnante à l'endroit de l'autre langue officielle. Peu d'établissements anglophones exigent, à l'admission, que les candidats aient étudié le français au cours secondaire ; peu font du français une matière obligatoire ou enseignent la pédagogie des langues. Il n'y a pas d'effort suivi pour renseigner les futurs maîtres sur la société canadienne-française. Les quelques connaissances acquises çà et là sont ordinairement puisées aux cours de littérature ou d'histoire du Canada¹. Chez les francophones, les écoles normales font une plus large place à la langue anglaise, mais elles négligent elles aussi la pédagogie des langues et la culture du Canada d'expression anglaise. Cette indifférence à l'égard de l'autre langue officielle est d'autant plus étonnante qu'on exige d'un nombre croissant de professeurs, surtout à l'élémentaire, qu'ils enseignent la langue seconde. D'ordinaire, il n'entre pas dans les fonctions des écoles normales de donner une formation spéciale en telle ou telle matière. Au degré élémentaire, pourtant, on devrait exiger du maître une certaine connaissance de la langue seconde et de la pédagogie des langues. Même au secondaire, un professeur n'ayant guère étudié la langue seconde se trouvera parfois dans l'obligation de l'enseigner.

Recommandation
n° 43

690. Les titres exigés des enseignants varient d'une province à l'autre et d'un établissement à l'autre ; aucune recommandation ne peut donc convenir à tous les cas. Il est néanmoins possible de proposer des minimums en ce qui regarde la connaissance de la langue seconde et la méthodologie des langues, même si nous savons que certaines provinces

1. Voir l'étude effectuée pour la Commission par R. W. TORRENS, « Teacher-training Institutions in Canada ».

ont déjà adopté ces normes. Pour la plupart des professeurs, ces exigences demeureront bien en deçà de ce qui serait souhaitable. En conséquence, **nous recommandons que les établissements de formation des maîtres, dans toutes les provinces, exigent pour l'octroi d'un diplôme une connaissance de l'autre langue équivalant au moins à celle requise pour l'admission aux études universitaires. Nous recommandons en outre que tous les enseignants des écoles élémentaires et secondaires pouvant être appelés à enseigner le français ou l'anglais comme langue seconde, suivent un cours de méthodologie de la langue seconde.**

4. Rôle de l'université dans la formation à l'enseignement de la langue seconde

691. Les départements de langues modernes des universités et des collèges jouent eux aussi un rôle important dans la formation des professeurs de langues, et ce rôle ne fera que s'accroître à mesure que se généralisera l'exigence d'un diplôme universitaire comme condition du brevet d'enseignant. Jusqu'ici ces départements n'ont pas accordé la primauté aux quatre aptitudes, s'intéressant surtout à la littérature et à la linguistique. Pourtant elles sont indispensables au linguiste et à qui étudie la littérature dans la langue seconde. Rappelons-nous aussi qu'une forte proportion des élèves qui choisissent la langue seconde pour matière principale ou matière de spécialisation au baccalauréat, se destinent à l'enseignement de cette langue, et que ces aptitudes sont alors essentielles. Or c'est par la pratique intensive et les exercices qu'elles s'acquièrent le mieux. Les départements de langues modernes ne peuvent se réserver tout le temps de l'étudiant, qui a aussi d'autres matières; aussi répugnent-ils à réduire la partie de l'horaire consacrée à la littérature et à la linguistique.

Enseignement
des langues à
l'université

692. Ce dilemme sera partiellement résolu lorsque les étudiants sauront mieux la langue en arrivant à l'université. Les départements de langues modernes devront néanmoins faire davantage pour les étudiants qui s'orientent vers l'enseignement de la langue seconde dans les écoles, ou qui désirent apprendre l'autre langue officielle mais non se spécialiser en littérature. Dans les deux cas, il faudra accorder une bonne place à la langue parlée et à la société contemporaine, et réduire celle des grands écrivains et de l'analyse littéraire. Il faudra toutefois qu'à un certain niveau les départements de langues modernes soient déchargés de cet enseignement, qui donne toujours de meilleurs résultats dans un milieu où la langue étudiée se parle.

693. Mais il y a une issue au dilemme : que tous les étudiants qui se spécialisent dans la langue seconde, le français ou l'anglais, passent une année dans une université de l'autre langue, et ils bénéficieront d'un

Fréquenter une
université de
l'autre langue

milieu plus favorable à son acquisition. Tous les cours leur seront donnés en cette langue, avec laquelle ils auront en outre l'occasion de se familiariser dans toutes leurs activités parascolaires¹. Ce stage serait particulièrement profitable, si les étudiants possédaient déjà assez bien la langue parlée. Il devrait donc se situer à la deuxième ou la troisième année du premier cycle universitaire. Le programme de l'étudiant comprendrait, outre l'étude de la langue et de la littérature, au moins un cours extérieur à sa spécialisation. Certains étudiants retireraient moins de ces cours parce qu'ils comprendraient difficilement, mais en revanche ils se perfectionneraient dans l'usage de la langue. L'étudiant réintégrerait son université au moins pour la dernière année du premier cycle universitaire. Ainsi, les départements de langues modernes seraient en mesure d'exercer un contrôle sur le niveau de formation de leurs diplômés.

694. Dans les universités anglophones, le stage d'un an devrait être obligatoire pour le baccalauréat spécialisé, et facultatif pour les cours où le français serait matière principale. Dans les universités francophones, il serait obligatoire pour les étudiants du deuxième cycle se spécialisant en anglais, et facultatif pour ceux du premier cycle consacrant une forte partie de leur horaire à l'anglais. Le stage serait éventuellement accessible aux étudiants des autres disciplines qui désireraient améliorer leur connaissance de la langue seconde.

Allocation spéciale

695. Il faudrait indemniser les étudiants du surcroît de frais que leur occasionnerait cette année d'études. Chacun recevrait une allocation suffisante pour couvrir ses frais de voyage et ses frais de subsistance pour le mois d'adaptation qu'il passerait dans son nouveau milieu avant le début de l'année universitaire. L'allocation pourrait comprendre en outre une indemnité pour l'excédent de frais de séjour qu'impose souvent la fréquentation d'une université éloignée. Le programme que nous proposons ne réduirait pas le coût des études. Au contraire, il entraînerait peut-être des sacrifices d'argent à ceux qui ont droit à des bourses valables seulement à leur université ou dans leur province. Il nous semble que les bourses provinciales, tout au moins, devraient s'appliquer à l'année d'études à l'extérieur.

Recommandation
n° 44

696. L'opération occasionnerait aussi des frais à l'université d'accueil. On sait que de façon générale les droits d'inscription ne représentent pas même la moitié du coût de l'enseignement. Les étudiants qui viendront des autres provinces augmenteront le fardeau des universités. Elles

1. Depuis des années, l'Union canadienne des étudiants anime un programme d'échanges, l'Interregional Scholarship Exchange Plan, avec l'appui pécuniaire du Conseil des arts et, plus récemment, de la Commission du Centenaire. Bien qu'elle ait comporté surtout des échanges entre régions, et très peu entre universités francophones et anglophones, cette initiative pourrait sûrement servir de modèle pour celle que nous proposons.

devront élaborer certains cours de littérature et de langue adaptés à leurs besoins particuliers et assumer certaines obligations quant à leur hébergement et à leurs activités parascolaires, ne serait-ce que pour leur assurer des contacts avec les étudiants réguliers et la population. Il est toujours à craindre, en effet, que les étudiants de l'extérieur ne se groupent et ne perdent ainsi l'avantage d'un milieu de langue différente. À notre avis, il conviendrait de verser à l'université accueillant les étudiants du programme d'échanges, une subvention égale au montant que la province octroie normalement à l'université pour un étudiant de même niveau. La plupart des universités sont provinciales et, mis à part les droits exigés des étudiants, leur enseignement est surtout financé par des subventions du gouvernement de leur province. On ne peut toutefois demander à ces gouvernements de subventionner le cours d'étudiants venant d'autres provinces, et qui doivent repartir. Ce serait particulièrement onéreux pour les universités francophones, qui auraient à absorber tous les étudiants de langue anglaise. Les allocations permettront aux étudiants de passer un an dans une région et un milieu culturel différents. Ce régime d'échanges, avantageux pour les bénéficiaires, profitera tout de même à l'ensemble du pays, et non à une province en particulier. C'est donc le gouvernement fédéral qui devrait en assumer les frais, car il a intérêt à favoriser l'acquisition de la langue seconde. Du reste, le gouvernement fédéral a déjà subventionné les divers programmes de voyages et d'échanges de la Commission du Centenaire, dont le succès nous fonde à appliquer le principe au cas nous intéressant ici. En conséquence, **nous recommandons que le gouvernement fédéral assume les frais d'un programme de stages d'un an qu'effectueraient dans des universités de l'autre langue officielle, les étudiants qui se spécialisent dans cette autre langue officielle.**

697. La mise en œuvre de ce programme exigera une étroite liaison entre les universités, particulièrement entre leurs départements de langues modernes. Par exemple, il ne serait pas souhaitable que les étudiants francophones soient tous envoyés à Toronto. Il faudra donc prévoir une répartition normale entre les universités. Les départements devront savoir quels cours seront offerts à leurs étudiants pendant le stage, et devront recevoir des assurances quant aux normes suivies. D'autre part, les universités qui accueilleront les étudiants devront avoir l'assurance que ceux-ci peuvent bénéficier de cours dispensés dans une langue autre que la leur. Le programme d'échanges ne peut être mis en œuvre que par un organisme étroitement lié aux universités canadiennes. L'Association des universités et collèges du Canada serait toute désignée pour remplir ce rôle, puisqu'elle relève des universités et collèges. Elle s'intéresse déjà, du reste, à l'enseignement universitaire

Recommandation
n° 45

de la langue seconde. En conséquence, nous recommandons que l'Association des universités et collèges du Canada se voie confier l'administration du programme de stages des étudiants qui se spécialisent dans l'autre langue officielle. Nous souhaiterions qu'elle fasse appel à l'Union canadienne des étudiants et à l'Union générale des étudiants du Québec pour aider les stagiaires de l'extérieur à s'adapter à leur nouveau milieu.

698. Nous avons restreint nos recommandations aux étudiants qui se spécialisent dans l'autre langue officielle. Comme bon nombre l'enseigneront plus tard, il importe de leur accorder une attention spéciale. Toutefois les étudiants des autres disciplines bénéficieraient eux aussi du stage d'un an et, en définitive, le Canada gagnerait à ces séjours d'étudiants dans l'autre communauté linguistique. Il serait opportun de commencer par ceux qui se consacrent à l'étude d'une langue, mais après quelques années, l'A. U. C. C. devrait étudier la possibilité d'ouvrir le programme d'échanges aux étudiants des autres disciplines. Des appréciations périodiques des résultats permettraient d'utiles mises au point.

699. Nous écrivions au début de la présente section que le progrès de l'enseignement de la langue seconde au Canada repose d'abord sur les maîtres ; nous tenons à l'affirmer de nouveau en terminant. Trop peu sont aptes à enseigner la langue seconde, notamment depuis l'adoption de la méthode orale au niveau élémentaire. Nous avons traité du recours à des enseignants spécialisés, de l'organisation des stages de perfectionnement et d'un programme d'échanges interuniversitaires à l'intention d'éventuels professeurs de langues. Il est nécessaire de nous engager dans toutes ces voies si nous voulons résoudre le problème du personnel enseignant.

700. Nous tenons à rappeler l'extrême importance de nos recommandations sur la formation des professeurs de langues. Faute de maîtres bien préparés, l'enseignement de la langue seconde ne donnerait pas les résultats attendus. Et cela retarderait fatalement la mise en œuvre de plusieurs de nos recommandations qui s'appuient sur un accroissement du bilinguisme au Canada.

E. Auxiliaires didactiques

Moyens audio-visuels

701. Depuis toujours les professeurs disposent d'auxiliaires didactiques divers : même à la petite école on utilisait le tableau noir et les manuels. Mais au xx^e siècle, les prodiges de l'électronique ont opéré une transformation ; on fait entendre et on reproduit la parole dans les classes, grâce à la radio, au disque et aux bandes magnétiques ; la télévision et le film associent l'image à la parole. Ces instruments modernes conviennent particulièrement à l'enseignement des langues,

où la présentation orale joue un grand rôle : en effet, ils donnent accès au langage courant dans son milieu naturel. Les avantages multiples des appareils modernes leur confèrent donc en quelque sorte des possibilités prodigieuses dans l'enseignement de la langue seconde ; certains même y ont vu la voie royale menant au bilinguisme.

702. Cependant, à l'expérience, leur enthousiasme s'est atténué. Bien sûr, ces instruments présentent divers avantages. Sur le plan technique, ils transmettent la parole avec une fidélité remarquable ; c'est là un atout précieux quand le professeur, comme les élèves, est incertain de sa prononciation ou de son rythme. Au point de vue pédagogique, ils permettent de préparer le cours avec soin, d'introduire vocabulaire et structures au moment opportun, enfin d'intégrer discrètement aux éléments nouveaux les exercices de répétition et de revue. Les moyens audio-visuels se prêtent en outre à des réalisations en studio ou à l'extérieur ; on peut de la sorte relier le langage à une action et à un milieu, qu'on ne saurait reproduire autrement. Et pourtant ces techniques ne constituent que des auxiliaires. Ainsi, à la projection d'un film, les élèves peuvent peut-être exécuter couplets et chansons, mais resteront essentiellement passifs. Il faut plus pour qu'ils acquièrent une connaissance active, qu'ils parlent et écrivent la langue seconde. Le matériel électronique, malgré son importance dans l'enseignement de la langue seconde, peut aider mais non pas remplacer le maître.

703. Les laboratoires de langues sont aujourd'hui passablement répandus. Ils facilitent la répétition et apportent un élément oral au travail hors de la classe. Pendant plusieurs années, le corps enseignant a manifesté pour cette formule un enthousiasme presque sans réserve ; actuellement on conteste, sur cette question, nombre de points qui paraissaient indiscutables. Ainsi on postulait que l'élève pouvait analyser seul les éléments distinctifs d'un son étranger ; on peut en douter parce que, dans l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant apprend à assimiler les sons étrangers aux sons les plus proches de sa propre langue et ce qu'il croit percevoir n'est souvent qu'une « traduction » de ce qui est dit. Si l'élève est incapable de saisir exactement un son étranger, il ne pourra pas apprécier la fidélité de sa reproduction, à moins d'exercices spéciaux. Deuxièmement, on croyait que l'exercice, sous la direction inlassable de la machine, aboutissait à la perfection ; or les expériences de Lambert et Jakobovits, menées récemment à l'université McGill, ont révélé que la répétition incessante d'un ensemble peut occasionner, au contraire, une sorte de saturation, qui amène l'esprit à rejeter ce qu'il devrait assimiler¹.

Laboratoires
de langues

1. L. JAKOBOVITS et W. E. LAMBERT, « Verbal Satiation and Changes in the Intensity of Meaning », dans le *Journal of Experimental Psychology*, vol. 60, n° 6, 1960, pp. 376-383.

704. Il ne s'agit pas de condamner les laboratoires de langues, mais de bien préparer ceux qui les utiliseront. Les écoles et facultés formant à l'enseignement devraient avoir un laboratoire, à la fois pour développer les aptitudes chez les futurs professeurs et leur faire connaître les limites de cet auxiliaire, même s'ils ne doivent pas s'en servir par la suite. Peu de gens ont encore compris que le laboratoire de langues n'est utile que si l'élève a été préparé à en tirer parti et conditionné de telle façon que sa fréquentation du laboratoire puisse lui être profitable.

705. Le laboratoire doit servir en association avec d'autres auxiliaires à la disposition du maître et des élèves, et jouer dans le cours un rôle fonctionnel. L'établissement d'un laboratoire entraîne la refonte de l'enseignement. On aura remarqué que, dans la phrase précédente, on met, pour ainsi dire, la charrue avant les bœufs ; malheureusement, il en est souvent ainsi. Dans l'état actuel des choses, on ne connaît pas encore toutes les possibilités ni tous les traquenards du laboratoire de langues.

706. Pour toutes ces raisons il faudrait donc, croyons-nous, chercher davantage à améliorer la conception et l'emploi du laboratoire de langues. Tous les centres de formation des maîtres devraient, selon nous, utiliser le laboratoire de langues pour l'enseignement de la matière et de la méthodologie ; des difficultés d'ordre pratique empêchent de faire plus. Les commissions scolaires régionales qui estimerait que l'utilité du laboratoire en justifie l'achat et l'entretien pourraient envisager la formule allemande du laboratoire mobile. On tiendrait compte de la distance entre les écoles, de l'état des routes, de la région, etc. Si l'on décidait de faire appel à un spécialiste des laboratoires de langues, on mettrait ainsi à la disposition d'un grand nombre d'élèves un enseignement de qualité.

Intégrer les auxiliaires didactiques à l'enseignement

707. Ce qui restreint l'utilité des auxiliaires didactiques, c'est qu'on ne les a pas toujours intégrés au cours. Nous avons souligné plus haut l'importance d'un enseignement de la langue seconde qui soit progressif et articulé, chaque année ajoutant aux connaissances et aux aptitudes déjà acquises. Cela doit entraîner une organisation rigoureuse de chaque année du cours, qui permette de donner une forme précise, en classe, aux divers objectifs à atteindre : aptitude à comprendre et à s'exprimer, vocabulaire, structures, éléments culturels. Toutes les activités en classe, et ceci comprend l'emploi des auxiliaires didactiques, seront fonction de ces objectifs. Ainsi, à l'occasion de la présentation d'une nouvelle structure grammaticale, pour enrichir la leçon, le maître devrait tirer parti de l'originalité de chacun des moyens dont il dispose : le manuel, le magnétophone et le film. Toutefois, faut-il le dire, le déroulement

du programme ne doit pas être prévu de façon trop rigide. Puisqu'il n'y a pas deux classes identiques, le professeur décidera lui-même quand il faudra introduire des éléments nouveaux et quand récapituler, mais il suivra un ordre de présentation établi d'avance ; il devra alors avoir à sa disposition les auxiliaires didactiques nécessaires au moment voulu.

708. On s'est trop peu soucié jusqu'ici de coordonner tous les éléments du travail en classe, comme aussi d'intégrer le programme de chaque année dans un ensemble progressif et articulé allant jusqu'à la fin du secondaire. Sans doute était-ce surtout faute de temps et d'argent. Les ministères de l'Éducation ne peuvent attendre, pour assurer l'enseignement de la langue seconde, qu'on ait conçu et mis à l'épreuve un programme détaillé ; les élèves sont là qui attendent qu'on leur enseigne la langue seconde. Mais aussi aucun gouvernement provincial ne s'est jugé en mesure de dépenser les sommes considérables qu'exigeraient les recherches préliminaires et l'élaboration de ces programmes. C'est pourquoi les moyens audio-visuels qu'on a pu produire s'intègrent rarement à un enseignement articulé de la langue seconde.

709. La radio et la télévision en offrent un exemple. Leurs moyens d'illustration ne sont pas limités comme ceux du maître. En donnant un cadre culturel à une leçon de langue, elles lui confèrent ce caractère de réalité auquel on ne peut atteindre en classe, et elles font oublier aux élèves qu'ils suivent un cours. À cet égard, la télévision l'emporte sur la radio par l'image ; tous les genres de leçons y sont concevables, depuis celle se déroulant dans le cadre de la salle de classe jusqu'à celle qui représente une situation dispensant elle-même son enseignement sans recourir à un maître. Les studios de télévision disposent d'un matériel technique diversifié : marionnettes, fragments de films, et accessoires de toutes sortes. À une époque où les enfants ont l'habitude d'émissions impeccables, on préparera les cours télévisés avec soin, ce qui suppose une collaboration étroite entre éducateurs et experts de la télévision. Les émissions éducatives gagneront à emprunter certains traits du spectacle de qualité.

710. Le maître contribue de façon importante à l'utilisation efficace de la radio et de la télévision scolaires. Même si une émission forme un tout complet, il doit veiller à ce que les élèves en tirent profit, ce qui suppose préparation et exploitation ultérieure de la leçon. En fin de compte, les émissions doivent être intégrées au cours ; que ce soit ou non la responsabilité du maître, c'est lui qui en aura la tâche. Il doit considérer la télévision, non comme une rivale, mais comme l'auxiliaire apportant aux élèves ce qu'un professeur ne peut leur offrir, quelle que soit sa compétence. De son côté, celui-ci doit stimuler la participation de la classe, ce que ne peut faire la télévision. L'enseigne-

Utilisation de
la radio et de
la télévision

ment par la télévision est l'une des formes d'enseignement en équipe qui pourrait jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues au Canada.

711. On ne peut réaliser à la hâte tous les éléments d'un enseignement bien ordonné qui comprendrait en un tout organique à la fois des émissions de radio et de télévision et les manuels, disques, bandes magnétiques, diapositives et tous les autres auxiliaires audio-visuels. Les ministères de l'Éducation doivent avoir des objectifs précis, donc avoir établi le plan détaillé d'un programme de langue seconde intégrant ces auxiliaires didactiques. Or l'élaboration de ce programme exige qu'on soit bien au fait de la recherche dans l'enseignement des langues. Et cela ne va pas sans un effort considérable ; la linguistique est l'objet de tant d'études qu'un seul spécialiste ne saurait se tenir au courant de toutes les publications érudites qui paraissent chaque année en diverses langues. Et la tâche devient immense, s'il faut également suivre les recherches sur les techniques et le matériel audio-visuels.

Recommandation
n° 46

712. Aucune province, si riche, si ambitieuse soit-elle, ne saurait entreprendre isolément l'élaboration et la mise au point d'un programme articulé. Et plus on fera commencer tôt l'enseignement, plus l'entreprise sera coûteuse encore ; en effet chaque étape exigera une transformation partielle ou complète du matériel, en fonction du nouvel ensemble. Les provinces ayant des cours analogues peuvent conjuguer leurs efforts à l'échelle régionale ; les provinces de l'Atlantique et des Prairies ont déjà quelque expérience de la mise en commun des cours et émissions. Cependant la planification à l'échelle régionale n'empêchera pas toute multiplication du coût, la recherche et la création d'auxiliaires didactiques posant dans toutes les régions les mêmes difficultés fondamentales. Actuellement au Canada, c'est seulement par « transmission orale » qu'on peut se renseigner sur les méthodes en usage et sur les moyens didactiques créés dans les autres provinces, et sur les résultats qu'on en a obtenus. Il est arrivé que, dans la même province, deux commissions scolaires de grande agglomération fassent créer indépendamment l'une de l'autre, des auxiliaires didactiques destinés aux mêmes années du cours. Gaspillage et multiplication du coût seront inévitables tant qu'il n'existera pas de centre d'information et de documentation sur l'enseignement de la langue seconde au Canada et à l'étranger. En conséquence, **nous recommandons que le gouvernement fédéral établisse un conseil de recherches sur les langues, qui s'emploiera à étudier les problèmes relatifs à l'enseignement de la langue seconde au Canada.**

713. Il s'agirait d'un organisme indépendant, analogue au Conseil national de recherches. La nature de ses fonctions exigerait des liens étroits avec les ministères provinciaux de l'Éducation. Aux fins du contrôle parlementaire, il pourrait relever du Secrétaire d'État. Le

conseil aurait notamment pour fonction de monter une bibliothèque consacrée à l'enseignement des langues sous tous ses aspects, qui serait ouverte aux chercheurs et aux auteurs de programmes scolaires. Il publierait des résumés des dernières recherches sur l'enseignement des langues. Comme il est impossible de lire tous les comptes rendus de recherche dignes d'intérêt, on pourrait en prendre connaissance par ces résumés analytiques et critiques.

714. Certes, le conseil ne chercherait pas à faire le même travail que les centres de recherche linguistique de renom international ou les départements de linguistique des universités canadiennes. Il s'intéresserait surtout aux recherches relatives à l'enseignement de la langue seconde au Canada. Il suivrait l'évolution de cet enseignement et constituerait un centre d'information en ce domaine.

715. La nécessité d'un centre s'est imposée à nous pour ce qui est de l'information sur les programmes provinciaux actuels et sur les modifications qui y seront apportées. Au cours de nos conversations avec les fonctionnaires provinciaux, nous avons constaté qu'ils ignoraient souvent les recherches et les programmes spéciaux des autres provinces, pourtant propres à les intéresser. Même si le conseil de recherches sur les langues ne faisait que permettre à chaque province de se mieux renseigner sur les programmes et les projets des autres, il contribuerait notablement à la collaboration interprovinciale.

716. Le conseil pourrait jouer aussi un rôle plus positif, dépassant celui d'une simple bibliothèque de référence, car les membres de son personnel seraient très versés dans l'enseignement de la langue seconde. Aussi serait-il en mesure de fournir aux autorités provinciales, outre l'information, des conseils et des appréciations sur les programmes à mettre en œuvre.

Rôle de consultant

717. L'un des plus grands obstacles à la réforme des programmes d'enseignement est d'ordre pécuniaire. Les ministères de l'Éducation souhaiteraient vivement élaborer de nouveaux programmes de langue, avec les auxiliaires didactiques qu'ils doivent comporter. Pour des raisons de budget, la plupart doivent se contenter d'adapter bandes magnétiques, films et autres auxiliaires, même s'ils ne conviennent pas tout à fait ou s'ils s'intègrent malaisément aux programmes. Certains ministères, seuls ou en collaboration avec ceux des provinces voisines, ont créé leurs propres auxiliaires didactiques, mais ils reconnaîtront volontiers qu'ils ne possédaient pas les ressources nécessaires pour les recherches et l'expérimentation qui eussent été souhaitables.

718. Il serait plus facile de réaliser des méthodes bien articulées, avec auxiliaires didactiques au point, en partageant les dépenses. Or en ce domaine, la collaboration entre provinces n'est pas facile, car elle supposerait des programmes identiques. Elle sera possible, toute-

Collaboration
entre provinces

fois, dans les provinces Atlantiques ou dans l'Ouest ; déjà les premières ont réalisé en commun des émissions de radio et de télévision. La situation linguistique et les attitudes sont probablement trop différentes d'une région à l'autre pour que l'uniformisation des programmes soit possible, voire souhaitable. Mais cela n'exclut pas la mise en commun de certains frais. On pourrait concevoir des auxiliaires didactiques auxquels il suffirait d'apporter des modifications de détail, pour qu'ils soient utilisables dans plusieurs provinces. Cela suppose que les représentants des divers ministères de l'Éducation participent à l'ébauche du projet et à son élaboration. On pourrait aussi réduire les frais de recherche et de mise au point par une étroite collaboration entre les responsables des programmes de langue seconde des diverses provinces.

719. Le conseil de recherches sur les langues remplirait une fonction importante dans cette collaboration interprovinciale. Selon notre conception, il disposerait d'un budget pour des recherches dans des secteurs qui intéressent tout le pays, tels les tests d'aptitude et de rendement en français ou en anglais. Des tests éprouvés seraient inestimables non seulement pour les autorités provinciales, mais aussi pour la fonction publique fédérale. La conception et le contrôle de ces tests exigent toutefois des techniques complexes et savantes. On en a établi aux États-Unis pour mesurer les aptitudes et le rendement en français comme langue seconde. On ne saurait les considérer comme parfaitement adaptés aux anglophones du Canada, bien que nous ayons dû y recourir dans nos travaux pour mesurer l'acquis d'étudiants anglophones de première année. Il n'existe pas d'instruments perfectionnés pour mesurer la connaissance de la langue anglaise chez les francophones.

720. Les ressources du conseil de recherches sur les langues permettront aussi une collaboration plus étendue entre les provinces. Celles-ci hésiteront peut-être à instituer un service provincial de recherches pour créer les cours destinés à leur programme de langue seconde. Elles préféreront vraisemblablement confier au conseil existant le soin d'établir ces cours à l'usage individuel ou collectif des provinces, avec les auxiliaires didactiques correspondants. Les provinces prendraient en charge le surcroît de frais du conseil, mais éviteraient ainsi le gaspillage et le double emploi en recherches et la production isolée.

Besoins du gouvernement fédéral

721. Le conseil de recherches sur les langues ne s'intéresserait pas qu'aux degrés élémentaire et secondaire de l'enseignement. Le gouvernement fédéral dispense déjà des cours de langues secondes. Le Bureau des langues de la Commission de la fonction publique enseigne la langue seconde, le français ou l'anglais, aux fonctionnaires de l'État. Depuis les premières inscriptions en 1964, ce service a connu un développement rapide ; son budget annuel dépasse aujourd'hui les quatre millions

de dollars. Non seulement le Bureau des langues a-t-il créé des écoles, mais il a dû modifier ses cours du début, les adaptant à la formation et aux besoins particuliers des fonctionnaires. Il a institué à cette fin le Service des programmes et de l'élaboration des tests, qui a fait des recherches sur la linguistique et les programmes et mis au point des cours, des méthodes d'enseignement spéciales et des batteries de tests. Le conseil de recherches sur les langues aurait évidemment beaucoup à gagner à suivre de près l'enseignement à l'intérieur de la fonction publique ; le Bureau des langues, de son côté, aurait intérêt à coordonner ses recherches avec celles qu'effectuerait le conseil¹.

722. La formation des traducteurs et des interprètes intéresse aussi de près le gouvernement fédéral ; c'est que les besoins de la fonction publique en ce domaine ne cessent de croître. Il n'y a pas lieu, semble-t-il, de recommander la création d'une école fédérale de traduction et d'interprétation, mais le conseil pourrait accorder une attention particulière à la recherche sur ces disciplines, ainsi qu'aider financièrement et guider toute école qui formerait les spécialistes nécessaires à la fonction publique.

F. Conclusion

723. Aux termes de notre mandat, nous devons « présenter des recommandations sur les moyens à prendre pour permettre aux Canadiens de devenir bilingues ». Nos recommandations sur l'enseignement de la langue seconde découlent directement de cette mission. Nous avons précisé à diverses reprises que nous n'entendions pas que tous les Canadiens deviennent bilingues. Nous croyons cependant que ce devrait être possible pour tous ceux qui le désirent.

724. Le bilinguisme, si l'on entend par là l'emploi alternatif de deux langues par une même personne, est une notion générale et imprécise. Comme nous l'avons vu, la connaissance d'une langue se ramène à quatre aptitudes : compréhension de la langue parlée, expression orale, lecture et expression écrite. On peut qualifier de bilingue une personne qui a acquis une seule de ces aptitudes, mais en certaines circonstances il faut les posséder toutes pour exercer telle activité dans la langue seconde. Les degrés de perfection dans ces aptitudes sont très variables, même parmi les personnes que l'on dit bilingues. Les mesures que nous proposons ne visent donc pas à fournir à tous l'occasion d'acquérir une grande maîtrise de la langue seconde dans les quatre domaines. Nous voulons plutôt faire en sorte que tous les en-

1. Nous présenterons une étude plus détaillée du Bureau des langues ainsi que des recommandations sur son organisation, dans le livre consacré à la fonction publique.

fants connaissent suffisamment la langue pour qu'il leur soit possible, après leur sortie de l'école, d'en poursuivre l'étude ou de rafraîchir les notions acquises. C'est à l'école que peuvent s'établir les fondements du bilinguisme. Il appartiendra ultérieurement à chacun de choisir les aptitudes à cultiver et le degré de perfection vers lequel il faut tendre.

725. Les objectifs de l'enseignement de la langue seconde ne prêtent guère à controverse. La plupart des Canadiens voient un avantage dans la connaissance de l'autre langue officielle. Le problème se pose plutôt dans l'ordre des moyens : il ne s'agit pas de savoir s'il faudrait enseigner la langue seconde, mais comment le faire le plus fructueusement possible. Si l'on veut permettre à tous les Canadiens de devenir bilingues, il importe qu'à compter de maintenant tous les enfants qui fréquentent l'école étudient l'autre langue officielle. Ce principe étant établi, il ne reste plus qu'à déterminer comment réunir les ressources qu'exigera cet enseignement. De nos recommandations, il ressort qu'il faut donner la primauté à la formation des maîtres et à la mise au point d'un enseignement progressif et gradué, assorti des auxiliaires didactiques nécessaires. Aucune de nos recommandations n'est révolutionnaire ou radicale en soi, mais réunies elles favoriseront un bon enseignement de la langue seconde. Cela, en soi, constituera une révolution.

A. Introduction

726. La dualité culturelle canadienne repose sur la coexistence des deux grandes communautés linguistiques et sur leur collaboration. L'enseignement est essentiel à cet égard, car il peut créer un milieu favorable à chaque culture, à son épanouissement. Le progrès culturel suppose donc une bonne instruction dans la langue première. Aussi avons-nous traité expressément la question des écoles pour les minorités de langue officielle disséminées dans tout le Canada.

727. L'enseignement peut aussi contribuer de façon importante à la collaboration entre les deux communautés. Il y aura nécessairement toujours des contacts entre les institutions et les citoyens. Or ces contacts se multiplieront et gagneront en profondeur à mesure que la dualité culturelle marquera davantage nos institutions et notre caractère national. Cette interaction exige des relations plus poussées entre les deux communautés linguistiques et culturelles. Nous avons cherché à les assurer, en nous intéressant aux mesures propres à améliorer l'enseignement de la langue seconde.

La collaboration
suppose la
communication

728. La communication entre les deux groupes suppose plus, toutefois, que l'aptitude à traduire la parole et l'écrit. Sans être versé en sémantique, on sentira que les mots, dissociés du milieu, sont susceptibles d'une interprétation fallacieuse. Dans l'expression de nos idées, nous usons tous de métaphores, de comparaisons, de citations empruntées au patrimoine littéraire et d'allusions à une tradition commune. Il est des termes régionaux ou locaux peu compréhensibles au reste de chaque communauté, mais la communication sera plus difficile entre personnes ne partageant pas la même littérature, la même histoire. Il ne s'agit pas simplement de mots, mais d'acceptions et de nuances.

La difficulté de communication se trouve à confirmer l'existence de deux groupes non seulement linguistiques, mais culturels.

729. Quelques exemples illustreront cette difficulté. L'anglophone sachant bien le français et sûr de son vocabulaire sera peut-être dérouté toutefois par un tour comme « c'est pas la tête à Papineau », et incapable de saisir la différence de signification entre « rongeur de balustres » et « mangeur de curés ». Du côté anglophone, beaucoup d'adages et de locutions ont une origine régionale et sont peu intelligibles en dehors d'une zone donnée. Diverses expressions ayant cours dans les provinces Atlantiques laisseront perplexes certains anglophones des Prairies. Nombre de termes auront, dans la conversation, une signification plus riche pour les anglophones en général que pour les francophones. Il arrivera aussi que le Canadien d'expression française ne soit pas sensible au milieu évoqué par *beer parlour* ou *pool hall*, ni aux longues traditions que suggère *coming of old loyalist stock*.

730. Les mots et les tours de phrase ne sont pas seuls à différer d'une communauté à l'autre ; il y a aussi les sujets habituels de conversation. Chacun sait, d'expérience, combien on peut se sentir à part pour avoir simplement manqué la veille une émission télévisée populaire. On conçoit alors l'isolement de celui qui ignore jusqu'aux noms des interprètes et au titre du programme. Mais la communication ne saurait se ramener à la connaissance des tournures en usage et des divertissements les plus en vogue. Elle pose aussi des difficultés, par exemple, lorsque les mots semblent pouvoir se rendre par des équivalents d'une langue à l'autre, et que la traduction ne peut faire passer toutes les nuances. Chez les francophones et chez les anglophones, les notions de famille, d'église et de coopératives, notamment, ne correspondent pas tout à fait. Les différences d'acception ne seront pas senties si on est peu sensible au milieu. Qu'on se rappelle les débats récents auxquels a donné lieu l'emploi du mot « nation » en français et en anglais. La connaissance de la langue seconde n'est donc qu'un début ; il faut aussi connaître l'autre communauté si l'on veut partager ses idées et ses attitudes.

La question
culturelle
touche tous
les Canadiens

731. Nous avons souligné l'importance du milieu culturel dans les chapitres consacrés aux programmes des écoles minoritaires et à l'enseignement de l'autre langue officielle¹. Mais le problème de la communication entre les deux groupes culturels ne saurait être traité accessoirement. Il ne concerne pas que les minorités linguistiques ni même que les personnes qui entrent en contact direct avec l'autre milieu. Il intéresse tous les Canadiens, car tous sont touchés d'une façon ou de l'autre par la dualité culturelle. Les décisions des autorités fédérales et provinciales, voire municipales, ont souvent des répercussions sur

1. Voir les §§ 381-382, 628-630, 655-659.

les membres de chaque communauté culturelle — comme celles d'ailleurs qui se prennent dans le secteur privé. Si elles ne tiennent pas compte des différences de culture, elles susciteront du mécontentement, et les bonnes intentions de leurs auteurs seront parfois sans effet. Dualité et solidarité culturelles regardent tout le monde.

732. Au Canada, l'enseignement doit tenir compte de la dualité culturelle et du principe d'égalité. Les élèves demeureront ignorants du caractère de leur pays si ces aspects ne sont pas mis en évidence. De fait, l'existence des deux communautés culturelles et leur influence réciproque sont d'une importance tellement fondamentale qu'on aurait raison de juger sans rapport avec la réalité les appréciations sur le Canada qui ne tiendraient pas compte de ces facteurs. Ceci est vrai des cours universitaires et scolaires, et même de toute forme d'enseignement moins organique. L'instruction ne s'arrête pas à la sortie de l'école. Les cours qu'organisent les associations de jeunesse et les mouvements d'éducation des adultes, publics ou privés, procurent aux individus l'occasion de poursuivre leur formation et permettent à chacun de se mieux connaître, de mieux comprendre le milieu. Nombre de ces organismes ont fait œuvre de civisme ces dernières années en suscitant des débats sur la question culturelle. Ils jouent un rôle remarquable en entretenant le dialogue et l'effort de compréhension entre les deux communautés culturelles.

733. Cette troisième partie du présent livre portera donc sur la conscience de notre dualité culturelle et sur les mesures à prendre pour faire mieux comprendre les traits distinctifs du Canada. Bien sûr, tenter de caractériser le Canada est délicat. L'identité nationale est toujours difficile à saisir, à plus forte raison lorsque deux grandes communautés culturelles vivent à l'intérieur des mêmes frontières. Les spécialistes ne s'entendent pas sur les traditions, les traits caractéristiques et les aspirations des deux groupes, quand ils les étudient séparément; les relations entre les deux collectivités, dans le passé, le présent ou l'avenir, peuvent donner lieu à des désaccords peut-être plus profonds encore. Nous préciserons dès maintenant qu'à notre avis ces divergences et ces débats sont salutaires et naturels. S'il y a deux versions de l'histoire du Canada, c'est la preuve qu'il existe deux sociétés au Canada, et nous ne voulons certainement pas proposer de credo en matière de dualité au Canada. Nos recherches nous ont beaucoup appris sur la complexité du problème, mais elles ne pouvaient pas nous fournir un ensemble de critères à valeur universelle sur lesquels fonder pareil credo.

Pour une
meilleure
compréhension
du Canada

734. Nous ne croyons pas non plus que spécialistes et étudiants doivent faire porter toute leur attention sur les divers aspects de la dualité culturelle. Bien des domaines d'étude et de recherche sont

sans rapport avec ce problème. On répugnerait, par exemple, à l'idée d'une manière canadienne d'aborder la science et les mathématiques. Quant à ceux qui choisissent un sujet intéressant le Canada, ils n'ont pas à s'attacher nécessairement aux rapports entre les deux principaux groupes culturels. L'étude d'une question qui intéresse un seul des deux groupes est certes légitime et peut-être, à la longue, contribuera-t-elle davantage à la compréhension du Canada qu'une étude plus générale.

735. En dépit des périls qu'elle comporte, la question est trop importante pour être négligée. L'étude d'une matière se rattachant aux sciences de l'homme ne manquera pas de susciter chez les élèves un ensemble d'impressions sur la société en question. Un cours consacré au Canada, qu'il soit d'histoire, de géographie, de science politique, de sociologie, d'économie, d'instruction civique ou de toute autre nature, comporte des jugements de valeur touchant le pays. Explicites ou implicites, ceux-ci influenceront sur le choix de la matière et sa présentation. Chez l'élève, l'image des deux grandes communautés culturelles et de leurs rapports sera peut-être déterminée par les interprétations découlant de ces jugements. Son intérêt pour l'autre communauté et ses aspirations se répercutera peut-être sur son aptitude à comprendre les points de vue de l'autre et à lui faire comprendre les siens.

736. Il importe de connaître les jugements de valeur présentés à l'élève. Si auteurs de manuels et enseignants partent de prémisses différentes et proposent des interprétations divergentes, l'opposition des points de vue engendrera peut-être une certaine confusion chez l'élève, mais il ne prendra pas inconsciemment un point de vue pour la vérité. Si d'autre part chaque groupe interprète à sa façon les rapports culturels, et si cette interprétation pénètre tous les cours relatifs au Canada, infailliblement elle sera adoptée par l'élève. Les rapports entre les deux communautés sont déterminés, à la longue, par les attitudes collectives de chacune. Et le succès du Canada dépend de ce que chaque communauté pense de l'autre.

B. Dualité culturelle et histoire du Canada

Opinions sur
l'enseignement
de l'histoire

737. Au cours de nos séances publiques, on nous a souvent rappelé l'importance de l'histoire du Canada; cette préoccupation s'est aussi exprimée dans nombre de mémoires. L'un d'eux renfermait l'énoncé suivant : « Nous estimons que l'histoire est une matière très importante dans l'enseignement, car elle détermine pour une bonne part les attitudes à l'égard de son pays et des autres¹. » L'opinion selon laquelle l'étude

1. Mémoire présenté à la Commission par la United Baptist Convention of the Atlantic Provinces, p. 36. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

du passé se répercute sur les attitudes présentes, a été exprimée fréquemment et avec énergie. On s'accorde généralement pour dire que l'histoire du Canada, telle qu'elle est enseignée aujourd'hui, tend à maintenir et même à renforcer les antagonismes culturels. On reproche à l'enseignement de l'histoire du Canada aux anglophones d'escamoter l'époque d'avant la Conquête ; dans les écoles francophones, il omettrait les faits plus récents survenus hors du Québec. Les auteurs des mémoires ont déploré que les interprétations du passé fussent différentes au point où l'on pourrait croire à deux versions de l'histoire du Canada. Les critiques ne se sont pas limitées à la place accordée aux deux grandes communautés culturelles. À l'école, affirmait-on, les Amérindiens sont immanquablement associés au tomahawk et à l'eau-de-feu, puis oubliés par la suite ; quant aux immigrants d'Europe centrale, ils paraissent sous l'aspect de campagnards revêtus d'une peau de mouton, puis se dissipent à jamais. Tous les mémoires se sont accordés pour dire que les omissions et surtout les préjugés entretiennent division et animosité entre les communautés culturelles du Canada.

738. En général, les mémoires s'entendent sur le remède comme sur les défauts. L'histoire du Canada, selon l'un d'eux, doit transmettre « les valeurs authentiques des deux principaux groupes, tout en implantant dans l'esprit des élèves une vue objective du passé — dans laquelle les deux groupes reconnaîtraient leur histoire — qui leur inspirerait fidélité à leur pays et, partant, un sentiment de bienveillance à l'égard de ses diverses communautés¹ ». Ce souci d'objectivité et d'impartialité aboutit, dans quantité de mémoires, à une proposition expresse : qu'on se mette d'accord sur une version commune de l'histoire du Canada pour toutes les écoles du pays. Selon d'autres, une complète objectivité est irréalisable, mais il est possible et souhaitable d'éliminer les contradictions patentes dans les faits et les interprétations. Tous s'entendent au moins pour reconnaître que « jamais on n'a ressenti de façon plus pressante, chez nous, la nécessité d'un enseignement historique empreint d'imagination et de sympathie² ».

C. Étude sur les manuels d'histoire du Canada

739. Une étude exhaustive sur la façon dont l'histoire du Canada est enseignée eût exigé, entre autres choses, l'analyse du programme de chaque province, l'examen des manuels, des titres des enseignants, des méthodes en usage, des préjugés des professeurs, de la conception des examens et de la notation, et même une enquête auprès des

Limites de
l'enquête

1. Mémoire présenté à la Commission par l'Alumnae Society of McGill University, étude n° 4, p. 9. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

2. Mémoire du Conseil des arts du Canada, p. 12.

élèves sur les attitudes découlant de l'étude de l'histoire. Or il n'était pas question de recherches d'une telle ampleur. Nous nous sommes limités à la comparaison de manuels en langue française et en langue anglaise en usage. Nous avons retenu les plus répandus aux cours élémentaire et secondaire, pour analyser les versions de l'histoire qu'ils proposent¹.

**L'importance
du manuel**

740. Nous savons tous les risques que comporte en théorie une méthode aussi étroite. Les enseignants peuvent donner une interprétation étrangère au manuel et la notation peut favoriser ceux qui marquent leur désaccord vis-à-vis de l'auteur. Toutefois, il a été constaté que c'est rarement le cas. Le manuel tend à devenir une version « officielle » de l'histoire, même pour l'enseignant; celui-ci tient à ce que ses élèves soient reçus à l'examen. De toute façon, il est rare que les maîtres possèdent assez de connaissances et de confiance en eux-mêmes pour s'élever contre le « le savant témoignage » que représente un manuel agréé. L'Unesco tirait en ces termes la conclusion d'un rapport : « Bien que [...] l'enseignement ait tendance à ne plus se fonder exclusivement sur les livres de classe, ceux-ci n'en demeurent pas moins fort importants². » Quant aux élèves, ils ne mettent guère en doute le texte imprimé. Il y a généralement une concordance étroite entre les points de vue de l'auteur et l'interprétation de l'histoire qu'ils acceptent³.

**Deux versions
de l'histoire
du Canada**

741. D'après notre étude des manuels, l'histoire du Canada comporte deux versions : l'une canadienne-française et l'autre canadienne-anglaise. Bien entendu, nous avons relevé des différences et des désaccords entre auteurs d'une même langue. L'histoire consiste en un effort pour comprendre les faits passés, les expliquer dans leurs causes et leurs conséquences et les situer dans un déroulement qui en dégage la signification. Aussi les historiens formulent-ils sans cesse des jugements; or en cela ils sont influencés par leurs vues personnelles sur la nature humaine et sur le rôle incombant aux institutions. Certaines différences entre les manuels peuvent tenir à l'âge ou à la religion des élèves auxquels ils sont destinés. Chose remarquable toutefois, les manuels en langue anglaise, rédigés par divers auteurs pour des classes différentes,

1. Voir l'étude effectuée pour la Commission par MARCEL TRUDEL et GENEVIÈVE JAIN, « Étude de la conception de l'histoire canadienne ».

2. HERBERT J. ABRAHAM, « L'amélioration des manuels d'histoire en vue de la compréhension internationale » dans *Chronique de l'Unesco*, janvier 1956, vol. II, n° 1, p. 9.

3. Le Conseil du Trinity College School, de Port Hope, Ontario, a pris, en 1965, l'initiative d'une étude dite « National History Project ». Celle-ci comportait des interviews d'élèves et de maîtres, la remise de questionnaires aux uns et aux autres, l'observation en classe, et l'examen de manuels et de programmes. L'analyse des données n'est pas encore finie, mais ses conclusions provisoires confirment notre opinion que la version du manuel d'histoire du Canada est celle qui s'impose en classe. Nous savons gré à A. B. Hodgetts, du Trinity College School, de nous avoir communiqué les constatations préliminaires.

étaient presque identiques quant à l'interprétation du passé. On peut en dire autant des manuels en langue française, mais les deux conceptions étaient fort éloignées l'une de l'autre.

742. Qu'il existe deux versions de l'histoire du Canada, cela se conçoit. Les auteurs de manuels, francophones ou anglophones, ne sont pas qu'historiens. Appartenant à une communauté culturelle, ils subissent l'influence de ses traditions et de ses aspirations. Leurs jugements et leurs interprétations reflètent les valeurs qui sont chères à leur société. La comparaison des manuels en langue anglaise et en langue française met en relief l'existence de deux sociétés au Canada, chacune préoccupée essentiellement de ses valeurs et de ses objectifs propres.

Deux
sociétés

743. Dans les manuels en langue française, l'évolution et la survivance de la société canadienne-française forment le thème dominant. Elles déterminent le choix des faits et leur interprétation. Hommes et événements sont appréciés en fonction de la *survivance*. Dans les manuels de langue anglaise, la fondation du Canada et sa survie comme entité politique en Amérique du Nord constituent l'idée centrale. Ce thème se dégage moins nettement, mais il possède quand même une grande force d'imprégnation. Quelle que soit l'époque étudiée, c'est en fonction de ce thème sous-jacent qu'on juge de l'importance des faits. Deux thèmes si différents devaient nécessairement aboutir à deux versions fort différentes de l'histoire du Canada.

Deux thèmes
dominants

744. La place consacrée aux diverses époques correspond à ces deux interprétations. Dans les ouvrages de langue française, on s'étend longuement sur l'histoire de la Nouvelle-France, qu'on divise en deux périodes : l'établissement de la colonie avant 1663 ; le gouvernement royal jusqu'à la Conquête. La moitié du manuel porte ordinairement sur les deux époques où la société canadienne-française s'est établie, a pris forme. On voit habituellement dans la Conquête « une véritable catastrophe pour notre peuple », et les auteurs semblent quitter avec peine le régime français. De leur côté, ceux de langue anglaise passent rapidement sur l'époque antérieure à 1663, mais traitent plus abondamment les années qui ont précédé la Conquête. Celle-ci, en revanche, est à leurs yeux un commencement, et non une fin. « La Nouvelle-France enfin était tombée¹ », écrit un auteur avec un soupir de soulagement presque audible. D'après un autre : « Les jours de la Nouvelle-France sont terminés ; un âge nouveau s'ouvre dans l'histoire du Canada : celui de l'Amérique du Nord britannique¹. » Évidemment, les auteurs anglophones accordent plus de place à cet âge nouveau, et le répartissent en deux époques : avant la Confédération, et après la Confédération.

1. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

745. L'importance que les auteurs accordent aux diverses périodes de l'histoire met en relief leurs différences de perspectives, mais les contrastes dans l'interprétation de ces périodes sont encore plus révélateurs. Des faits jugés importants par les auteurs de langue française sont souvent omis par ceux de langue anglaise. Et si les uns et les autres rendent compte d'un même fait, souvent leurs interprétations sont divergentes quant à la signification historique, à l'apport des hommes qui y ont pris part et aux motifs qui les ont animés. Il n'y a pas lieu de prêter aux auteurs un parti pris conscient, une intention délibérée de propagande. Le choix et l'interprétation des faits historiques chez l'auteur s'attachant à la survivance du Canada français ne sauraient être les mêmes que chez celui qui traite la survie de l'Amérique du Nord britannique.

746. Quelques exemples feront ressortir ces disparités¹. Dans les manuels en langue anglaise, on glisse sur l'époque de la découverte, mais on fait place au voyage de Jean Cabot au Nouveau Monde, lequel ne figure pas en général dans les manuels en langue française. Les auteurs anglophones, pour qui le Canada est l'Amérique du Nord britannique, considèrent avec beaucoup d'intérêt le fait que Cabot a revendiqué une partie du Nouveau Monde pour l'Angleterre bien avant les expéditions de Jacques Cartier. D'autre part, les auteurs francophones s'intéressent surtout au Canada français, et ne trouvent guère pertinent ce fait isolé. Les institutions de la Nouvelle-France ne sont pas étudiées dans la même optique. Les francophones mettent en relief l'autonomie croissante de la colonie à l'égard de la France. De leur côté, les auteurs de langue anglaise insistent sur la structure autoritaire des institutions coloniales par opposition aux assemblées représentatives et à l'individualisme des colonies britanniques situées au sud. On conçoit que Vaudreuil, le premier gouverneur de Nouvelle-France natif du Canada, soit à l'honneur dans les manuels de langue française, mais à peu près absent chez les auteurs de langue anglaise.

Les divergences
s'accroissent

747. Pour l'époque postérieure à la Conquête, les différences sont encore plus marquées. Aux yeux des auteurs francophones, seuls importent les faits qui touchent à la survivance de la société canadienne-française. Ils font valoir le rôle de l'Église catholique au Canada, et accordent une place considérable à M^{sr} Briand et à M^{sr} Bourget, parce qu'ils ont fondé de nouvelles paroisses, réformé l'organisation de l'Église et prêché le redressement moral de la société. Les périls extérieurs pesant sur la collectivité canadienne-française reçoivent une attention plus grande encore. Le rapport Durham, la Confédération, l'affaire Riel, les crises des écoles séparées et de la conscription lors des deux

1. L'étude de TRUDEL et JAIN, citée plus haut, contient une analyse plus détaillée d'un certain nombre de manuels.

guerres mondiales sont exposés dans l'optique d'une minorité assiégée et résistant aux efforts de la majorité anglaise pour détruire son ordre social. Les héros sont des hommes comme Papineau et Bourassa qui ont défendu le Canada français contre les « Anglais » ; Cartier et Laurier, au mieux, sont vaguement loués pour avoir consenti à transiger avec les Canadiens de langue anglaise ; Macdonald et Mackenzie King sont représentés en tacticiens adroits mais sans principes ; les politiques comme Joseph Howe et George Brown sont à peine mentionnés. La marche vers l'autonomie du Canada est présentée comme un élément de la lutte canadienne-française pour la survivance, alors que les liens avec l'Empire et le Commonwealth mettraient constamment en péril l'identité canadienne-française. Bref, les auteurs de manuels en langue française conçoivent l'histoire du Canada depuis la Conquête comme la chronique du peuple canadien-français.

748. Voilà qui contraste vivement avec la version anglophone de notre histoire depuis 1760. Les évêques catholiques, tels M^{sr} Briand et M^{sr} Bourget, n'y sont mentionnés, le cas échéant, qu'en raison de leurs rapports avec les autorités politiques. La survie du Canada dans l'Amérique du Nord est la principale préoccupation. La grande menace, à certaines époques, vient des États-Unis ; à d'autres, elle tient aux obstacles géographiques à surmonter ; parfois elle survient de la volonté d'autonomie des provinces et des controverses entre les deux communautés culturelles. Chose étonnante, le lien avec l'Angleterre n'est pas présenté comme une menace. L'autonomie du Canada résulterait de la collaboration entre hommes politiques coloniaux et britanniques ; on estime identiques les intérêts de l'Angleterre et du Canada dans les grandes guerres du xx^e siècle. Les héros seront, par exemple, Robert Baldwin et Joseph Howe, qui ont lutté pour l'autonomie du Canada au sein de l'Empire britannique, plutôt que William Lyon Mackenzie et Papineau, qui se sont tournés vers les États-Unis ; Macdonald, et Laurier dans une moindre mesure, qui ont encouragé le nationalisme économique et tempéré les régionalismes, plutôt que Mitchell Hepburn et les progressistes, défenseurs des intérêts régionaux ; Laurier et Mackenzie King, qui ont favorisé la collaboration entre les deux principales communautés culturelles, plutôt que Mercier, Duplessis et les chefs orangistes, considérés comme porte-parole d'un seul groupe. Bref, les auteurs de manuels en langue anglaise conçoivent l'histoire du Canada comme celle de la survivance de ce pays comme entité politique distincte en Amérique du Nord.

749. Les deux versions de l'histoire qu'offrent les manuels sont admissibles toutefois. La formation et la survivance du Canada français constituent un thème de notre histoire, comme d'ailleurs celles du

Les deux
versions sont
admissibles

Canada tout entier en Amérique du Nord. En ne mettant en valeur que l'un d'eux, les auteurs, somme toute, se sont attachés aux aspirations de leur collectivité.

750. L'histoire du Canada est plus que l'histoire de l'un de ses deux principaux groupes culturels. Ceux-ci ont d'étroites relations depuis 200 ans et plus, et forment un État aujourd'hui. On ne saurait faire abstraction de cette dualité dans un manuel consacré à l'histoire du Canada. Les deux sociétés ont eu des différends, marqués d'amertume et d'hostilité de part et d'autre dans bien des cas. La survivance canadienne-française n'a pas toujours semblé compatible avec celle du Canada; et accorder la priorité au Canada a parfois semblé exclure le maintien de la société canadienne-française. L'appréciation de ces conflits ne va pas sans jugements de valeur sur les deux sociétés. Les auteurs de manuels doivent expliquer les attitudes des deux groupes et analyser les conséquences des différends. Par là, ils se trouvent à juger implicitement ou explicitement chaque collectivité en fonction des valeurs sociales auxquelles ils adhèrent eux-mêmes. Les attitudes des élèves envers l'autre groupe en seront imprégnées.

Comment on
présente l'autre
groupe culturel

751. La manière d'aborder les faits litigieux révèle dans quelle mesure les manuels d'histoire du Canada sont marqués par le point de vue de la société à laquelle appartient l'auteur. Il ne nous incombe pas de nous prononcer sur l'exactitude historique des manuels qui ont été analysés et, là où les interprétations diffèrent, nous ne saurions en signaler une qui vaille mieux que l'autre. Nous cherchons à percevoir quelles images de chacune des deux communautés ressortent des manuels scolaires — les images et les stéréotypes qui peuvent produire une impression durable chez l'élève. Les passages que nous allons citer n'ont pas été choisis pour stigmatiser tel manuel; ils l'ont été parce qu'ils exprimaient bien un point de vue commun à la plupart des manuels écrits dans la même langue.

Dans les manuels
en anglais

752. Dans les manuels en langue anglaise, on accorde peu de place au souci de survivance culturelle des Canadiens français. L'évolution nationale est située dans un cadre surtout canadien-anglais. La création d'une économie canadienne à l'échelle du continent est représentée comme l'étape la plus marquante dans le développement de l'unité canadienne, mais les auteurs ne s'arrêtent guère aux répercussions que peuvent avoir sur le Canada français les politiques d'immigration et de chemins de fer. Un auteur anglophone écrit sans ambages :

L'étape suivante consistait à faire naître un véritable sentiment national face aux vigoureux régionalismes qui subsistaient, et à développer le sens d'une communauté d'intérêts qui fit contrepoids aux attachements locaux et provinciaux [...]

Il fallait d'abord constituer une économie nationale [...] Ce projet se réalisant, les Canadiens apprendraient de plus en plus à se représenter

eux-mêmes comme membres d'une communauté nationale unique dont le sort intéresse chaque Canadien en particulier¹.

Les francophones, pour la plupart, s'offusqueraient à la pensée que de forts sentiments régionalistes puissent être incompatibles avec un « véritable » sentiment national. Pour eux, le sens de la communauté d'intérêts avec les autres Canadiens ne saurait se réaliser au détriment des particularismes locaux, mais doit se concilier avec l'attachement à la société canadienne-française. Certes, l'auteur peut légitimement exprimer son opinion, mais il ne prévient pas que bon nombre de Canadiens la trouveront contestable. Pour que les jeunes anglophones comprennent combien il est difficile de susciter un sentiment national, il ne faut pas ignorer le point de vue de l'autre communauté culturelle.

753. Il arrive qu'on établisse encore plus nettement une équation entre « unité nationale » et « communauté nationale unique ». Un auteur déplore presque que la collectivité canadienne-française se soit maintenue, tout en admettant que sa survivance était à peu près inévitable :

Par l'Acte de Québec, la province du même nom était fondée sur une base particulière en vertu d'une loi impériale. Cela allait compliquer l'évolution future du gouvernement canadien. Au départ, on avait perdu l'occasion de faire entrer le Québec dans le moule des institutions britanniques. Certes, il n'a jamais été plausible que le Canada anglais assimile complètement les Canadiens français, ce qui eût été les engloutir, en somme. Mais d'une certaine façon, la mesure avait rendu plus difficile la collaboration entre les deux groupes linguistiques du Canada en accroissant le particularisme français¹.

754. Traitant de Bourassa, un autre manuel de langue anglaise s'attaque plus ouvertement aux efforts des Canadiens français pour maintenir leur identité culturelle :

Petit-fils de Papineau, il s'est érigé en champion du maintien intégral de la séparation culturelle et des privilèges ethniques et religieux les plus complets pour le groupe francophone. Une fois encore, comme auparavant sous Mercier, se développa au Québec un nationalisme étroit et tenace, axé sur le Canada français et indifférent aux intérêts nationaux, plus vastes, du Dominion¹.

Les jeunes anglophones lisant ces paragraphes en concluent sûrement que les « intérêts nationaux du Dominion » n'embrassent pas la survie culturelle du Canada français.

755. Pour ce qui est des manuels en langue française, la convergence des points de vue vers un seul groupe culturel est encore plus manifeste. Les faits n'intéressant pas directement la survivance canadienne-française

Dans les manuels
en français

1. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

sont négligés au point où l'histoire du Canada est ramenée à celle du Canada français. L'anglophone n'apparaît que lorsqu'il est mêlé aux grands faits de l'histoire de la société canadienne-française, et souvent dans le rôle de « l'affreux » acharné à la détruire.

756. Il est dit dans un manuel, au sujet de la Conquête :

Notre peuple devait désormais affronter la domination d'une nation puissante, longtemps ennemie, animée de vifs sentiments anticatholiques, dont la politique commerciale ne pouvait guère favoriser le relèvement canadien. L'opposition d'idées, de sentiments, d'intérêts, devait nous placer dans un péril extrême pour notre survivance.

On ne s'étonnera donc pas que plus loin dans le même manuel, on fasse de ce péril une donnée constante de l'histoire du Canada :

La résistance à l'assimilation constitue la lutte la plus dure de notre histoire, la plus exténuante aussi parce qu'elle se prolonge toujours. Même au cours de périodes calmes, le milieu anglo-saxon qui nous entoure exerce sans cesse son action et nous force à une vigilance de tous les instants.

757. Dans un autre manuel, la thèse de la culture assiégée s'exprime à propos du rapport Durham :

Ce rapport de Durham aurait été à l'origine de l'Union de 1840, du gouvernement responsable de 1848, de la Confédération de 1867 et de l'union législative que l'on essaie aujourd'hui de réaliser, toutes formes de gouvernement qui favorisent, au détriment de la nationalité canadienne-française, l'expansion du nationalisme anglo-canadien.

758. On n'accorde donc que peu de place, dans les manuels écrits en français, au thème, cher aux anglophones, de la fondation et de la survivance du Canada en Amérique du Nord. Là où les manuels anglophones font valoir l'évolution vers l'unité politique et économique, les manuels francophones ne prêtent guère de dynamisme à l'union fédérative, comme le montre le texte suivant :

Le peuple canadien n'a ni l'homogénéité ni la culture qui lui permettraient de résister avec succès à l'absorption partielle (par l'américanisme). Entre les impérialistes anglais et les nationalistes canadiens-français se déroule toute la gamme des opinions et des sentiments. Un fossé large et profond sépare les uns des autres catholiques et protestants, Anglais de l'Ontario, Canadiens français du Québec, Néo-Canadiens de l'ouest. La Confédération n'est qu'une froide notion juridique, pour laquelle la plupart ne manifestent aucun attachement réel.

C'est peut-être là une conclusion admissible mais, pour nombre d'anglophones, du moins, elle amoindrit le sentiment du passé commun et l'attachement à l'union fédérative. Les élèves de langue française peuvent accepter le point de vue du manuel, mais pour comprendre l'histoire du Canada, ils doivent aussi savoir que l'autre groupe peut envisager l'union fédérative selon une perspective différente.

759. Les interprétations de l'histoire ne s'expriment pas que par le texte. Les illustrations, d'une grande variété, jouent aussi un rôle. On en trouvera un exemple étonnant en comparant deux manuels, dont l'un est la traduction française de l'autre. Dans l'original, la chute de la Nouvelle-France est illustrée par une scène où des soldats britanniques accueillent la flotte anglaise à Québec, au printemps de 1760. Dans la version française, cette image est remplacée par une illustration du général Murray mettant le feu à un paisible village canadien-français.

760. Les manuels d'histoire présentement en usage dans les écoles canadiennes ne sont ni virulents ni sciemment injustes. Néanmoins, ils accusent une partialité manifeste dans l'interprétation des faits mettant en cause les deux sociétés. S'ils expliquent bien le passé du point de vue d'un seul groupe culturel, ils témoignent de peu d'efforts pour faire comprendre celui de l'autre. Aussi proposent-ils une image conventionnelle et peu flatteuse de l'autre société. Les francophones compromettraient l'unité nationale par leurs fidélités culturelles; les anglophones mettraient en danger la survivance canadienne-française.

Point de vue
partial

761. Certains de ces manuels ont déjà été critiqués et sont remplacés ou en cours de révision, parce qu'on sent le besoin d'une méthode historique plus rigoureuse, d'une plus grande exactitude ou d'une présentation plus attrayante de la matière. Tout manuel finit par être dépassé en raison des progrès de l'histoire ou de la pédagogie. Par contre, on s'est moins préoccupé de présenter la dualité culturelle et il n'est pas certain que les nouveaux manuels assureront une meilleure compréhension du point de vue de l'autre communauté culturelle. Aucun changement ne se produira, si l'on ne se persuade d'abord qu'en histoire s'attacher essentiellement à une seule communauté culturelle, c'est donner dans le parti pris.

762. Nous ne croyons pas que les stéréotypes soient intentionnels. Ni les auteurs qui les expriment ni les ministères qui agrément les manuels ne cherchent à déprécier les valeurs ou les mobiles de l'autre communauté. Mais que ce soit voulu ou non, explicite ou implicite, les conséquences sont les mêmes. Voici à ce sujet quelques lignes extraites d'une étude publiée par l'Unesco sous le titre : *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale* :

Les dangers
des stéréotypes

La création de stéréotypes est un stade nécessaire, mais le danger est que, si des stéréotypes inexacts ou déformés sont acceptés comme images valables de la réalité, il devienne plus difficile, ou même impossible, d'établir l'harmonie entre les groupes nationaux. Par exemple, si un groupe national en considère un autre comme typiquement instable et déloyal, sur quel appui veut-on que les hommes d'État puissent compter dans leurs efforts pour aboutir à un accord avec ce groupe? Souvenons-nous que l'atavisme nous entraîne aisément à associer des idées péjoratives, injurieuses et

déplaisantes à notre conception des groupes dont nous ne faisons pas partie. Le fait que le stéréotype qui en résulte est une caricature malveillante de la réalité ne nous protège en aucune façon contre ses effets pernicioeux¹.

Ce danger n'est pas moindre, sûrement, lorsque deux groupes sont unis dans une fédération. Or il n'est pas excessif de dire que les manuels d'histoire du Canada confirment les stéréotypes sur l'autre groupe culturel, faisant ainsi obstacle à une compréhension suffisante de ses attitudes et de ses aspirations.

Canadiens
d'autres origines

763. Étant donné les thèmes dominants de la survivance canadienne-française au Canada et de la survivance du Canada comme union politique en Amérique du Nord, il n'est pas étonnant que les auteurs se désintéressent presque totalement des Canadiens d'origine ni française ni anglaise². En général, on ne les mentionne même pas; et les rares fois qu'il est question d'eux, c'est pour laisser entendre qu'ils deviendront de bons Canadiens une fois leur origine ethnique masquée. Dans un manuel de langue anglaise, on écrira sur un immigrant type, surnommé Ivan : « Sa plus grande satisfaction était que ses enfants aillent enfin à l'école, là où, se mêlant aux Canadiens, ils apprendraient à parler leur langue³. » On le montrera fier de ses traditions. Néanmoins, « peu après, Ivan perdit quelque peu son curieux accent et, partant, se sentit moins seul³ ». Comment les élèves en inféreraient-ils que les immigrants ont été accueillis dans notre pays pour les talents et les qualités dont le Canada avait besoin. Un autre groupe, celui des Amérindiens, disparaît de l'histoire au moment de la Conquête, parfois reparaitra un bref instant aux côtés de Riel, puis tombera de nouveau dans l'oubli. Après avoir étudié l'histoire du Canada dans un manuel, l'élève pourra fort bien en conclure que seuls comptent francophones et anglophones, que les attitudes et les actes de son propre groupe linguistique sont seuls légitimes.

D. L'enseignement de l'histoire du Canada et les deux cultures

764. En insistant trop sur les différentes interprétations, on risquerait de simplifier à l'excès les difficultés inhérentes à l'enseignement de l'histoire. L'histoire peut s'enseigner comme une science. À l'université comme dans les hautes classes du secondaire, les élèves peuvent lire et apprécier les documents relatifs à un événement donné, puis comparer les manières dont les auteurs choisissent et utilisent les sources,

1. J. A. LAUWERYS, *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, coll. « Vers la compréhension internationale », xi, Paris, Unesco, 1963, pp. 64-65.

2. Dans un livre ultérieur, nous étudierons plus longuement la place de ces citoyens au Canada.

3. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

et enfin tirer leurs propres conclusions sur le passé et sur son interprétation. À ce niveau, l'histoire, comme notamment l'économie et la sociologie, constitue jusqu'à un certain point un instrument de formation méthodologique générale. L'élève pourra étudier l'histoire du Canada, de la Chine ou de Rome, et dans chaque cas s'exercer à la discipline de l'historien, quelque différents que soient le nombre et la nature des témoignages.

765. Mais l'enseignement de l'histoire n'a pas nécessairement pour objet premier la formation d'historiens. L'histoire enseignée à l'école élémentaire a certes peu en commun avec cette discipline, mis à part l'intérêt pour le passé. Elle est au programme parce qu'elle répond à une fin sociale. Celle-ci doit être conforme à l'éducation libérale, et éclairer l'élève sur la nature humaine et sur la société, grâce à l'expérience des générations. L'étude du passé ne se limite cependant pas au caractère abstrait d'une éducation libérale. On enseigne l'histoire dans les écoles parce qu'elle contribue, croit-on, à la formation des citoyens de demain.

Visées sociales
de l'enseignement
de l'histoire

766. Cet objectif social détermine le cours d'histoire qu'on inclura au programme. Tirer des leçons du passé, voilà un dessein trop général. Les élèves doivent être instruits d'une expérience humaine qui se rapporte immédiatement à leur milieu. L'histoire s'y prête en illustrant les difficultés et les œuvres de ceux qui nous ont précédés, en enseignant les origines et les progrès de nos institutions sociales, en inspirant du respect pour notre patrimoine. Ce rôle explique pourquoi l'histoire nationale occupe une place importante dans les programmes scolaires de tous les pays. Le Canada ne fait pas exception. Les jeunes Canadiens apprennent l'histoire de l'Europe, et parfois des États-Unis, mais celle du Canada occupe une place à part.

767. Les diverses conceptions qu'on se fait du Canada compliquent toutefois les choses. Quand l'histoire du Canada se réduit à celle de la société canadienne-française, le passé auquel on s'intéresse s'en trouve restreint évidemment ; le but social de l'histoire ne consiste plus alors qu'à comprendre les institutions canadiennes-françaises, telles l'Église catholique au Canada français et les écoles des minorités hors du Québec. De même, si l'on conçoit l'histoire du Canada en fonction surtout de collectivités unies sous un régime fédératif, les fins sociales de cet enseignement seront limitées par l'importance accordée aux institutions parlementaires et à la création d'une économie nationale. Si les deux versions sont différentes, c'est qu'elles correspondent à des préoccupations culturelles qui le sont aussi¹.

Visées sociales
de l'enseignement
de l'histoire
du Canada

1. Les divergences ne s'atténuent pas dans les classes plus avancées. Toutes les citations de la présente section, sauf une, ont été tirées de manuels du cours secondaire.

768. L'enseignement de l'histoire ne doit pas tendre à éliminer ces disparités culturelles — ce qui d'ailleurs serait impossible. Les deux versions de l'histoire du Canada ne sont pas la cause de la division culturelle; elles reflètent simplement l'existence des deux grandes communautés culturelles. De même, l'étude de notre histoire devrait ouvrir aux valeurs positives de l'autre culture, et de notre patrimoine culturel commun. Les auteurs de mémoires préconisant une version officielle pour toutes les écoles avaient sans doute en vue cet objectif. Mais la compréhension doit se fonder d'abord sur la connaissance de sa propre société et de ses institutions. C'est essentiel pour que l'enfant comprenne les valeurs et les institutions d'une autre société. L'histoire du Canada ne saurait donc s'enseigner de la même façon à tous. Le manuel doit s'appuyer sur l'acquis culturel de l'élève.

Présence
des deux
points de vue

769. L'objet social de l'histoire ne doit pas être confondu avec la propagande. Un exclusivisme étroit ne permettrait pas de bien comprendre la société contemporaine. Même dans l'optique d'une seule société canadienne-anglaise ou canadienne-française, on réalisera mieux la fin sociale de l'histoire en s'efforçant d'expliquer les valeurs et les aspirations de chacune à l'occasion de controverses. Mais, pour mériter son nom, un manuel d'histoire du Canada doit aller plus loin. Il doit faire l'histoire des deux sociétés dans la mesure où leur passé diffère, puis du Canada dans sa totalité, de sorte que les points de vue des deux groupes apparaissent comme logiques, intelligibles. La formation et la survivance du Canada français constituent un aspect important de l'histoire du Canada; ainsi en est-il aussi de la formation du Canada et de sa survivance comme entité politique distincte en Amérique du Nord. Ces deux thèmes doivent figurer dans tout manuel d'histoire du Canada. Il en résultera une histoire pouvant sans doute refléter l'optique culturelle inconsciente de l'auteur, mais qui aura du moins le mérite de faire l'effort d'expliquer la dualité canadienne plutôt que de l'ignorer ou même de la déplorer.

La rédaction
conjointe ne
s'impose pas

770. Il n'est pourtant pas nécessaire qu'un tel manuel soit écrit en collaboration par des Canadiens français et des Canadiens anglais. Un manuel doit avoir un caractère distinctif et des qualités de style auxquelles un auteur, travaillant seul, atteindra peut-être plus aisément. L'essentiel est de posséder la science nécessaire et d'être prémuni contre le péril constant d'une optique étroite. Ces exigences présentes à l'esprit, nombre d'historiens canadiens pourraient composer des manuels qui varieraient par les points mis en relief et par l'interprétation, mais où, du moins, francophones et anglophones reconnaîtraient l'histoire de leur pays. Il conviendrait de consulter un spécialiste de l'autre groupe culturel, comme précaution contre toute partialité inconsciente, mais ce ne serait là ni une condition ni une garantie de qualité.

771. Nous n'entendons pas proposer de réformes définies pour l'enseignement de l'histoire du Canada. Les questions de programme et de méthode sont trop complexes pour se résoudre sur la foi d'une opinion. Mais nous devons nous préoccuper de l'image que chaque groupe culturel se fait de l'autre, car les stéréotypes peuvent gêner la communication et les rapports entre eux. Notre étude sur les manuels d'histoire du Canada a établi qu'il est nécessaire de réviser les deux versions qui ont cours dans nos écoles. Les perspectives restreintes que nous avons constatées n'étaient, à notre avis, ni conscientes ni intentionnelles. Il n'y a pas d'autorités provinciales, d'auteurs ou d'enseignants qui, de propos délibéré, dénigraient l'une des communautés culturelles. Dans un premier temps, il faut chercher à connaître les points de vue suscités inconsciemment chez les élèves. On peut alors prendre les précautions nécessaires pour faire disparaître les attitudes pernicieuses, pour sensibiliser aux traits distinctifs de chaque collectivité et pour ouvrir au patrimoine culturel commun.

Remettre en question l'enseignement de l'histoire

772. Il est possible de proposer des critères d'appréciation applicables à l'histoire du Canada enseignée dans nos écoles. Bien sûr, on se gardera de toute épithète désobligeante ou propre à jeter du discrédit, mais surtout l'histoire du Canada dans sa totalité embrassera les faits les plus marquants et les plus caractéristiques de chaque société. On se gardera d'en écarter en raison des controverses qu'ils provoquent. Ces faits seront situés dans leur cadre historique, de sorte que les attitudes et la conduite de chaque société deviennent compréhensibles, même s'ils ne sont pas présentés comme opportuns. Un historien doit proposer son interprétation du passé, mais il lui appartient de faire mention des interprétations différentes que les historiens de l'autre communauté culturelle auraient à offrir. Ainsi l'histoire du Canada pourra favoriser chez les élèves une meilleure compréhension de la dualité culturelle et de ses incidences contemporaines.

Critères proposés

773. L'histoire n'est pas la seule matière qui porte sur le Canada. D'autres, telles la géographie et l'instruction civique, auront à se référer aux deux sociétés canadiennes. Là, comme en histoire, l'élève se trouvera en présence d'attitudes et de jugements de valeurs qui le marqueront probablement. Nous n'avons pas fait de recherches sur le contenu de ces cours, mais il y a lieu de croire qu'ils consacrent les attitudes collectives qui se manifestent dans les manuels d'histoire, et qu'ils traitent du Canada selon l'optique d'une seule communauté culturelle. Les critères proposés pour l'histoire du Canada s'appliqueront également à ces disciplines. Ce qui importe, c'est que tout enseignement portant sur le peuple canadien devrait compter parmi ses objectifs de rendre les élèves plus conscients de l'existence de deux sociétés ayant leurs caractères propres.

Application de ces critères aux autres disciplines

774. Aristote écrivait que les meilleures lois, même sanctionnées par chacun des citoyens de l'État, ne sont d'aucune utilité, si les jeunes ne sont dressés à l'esprit de la constitution par l'enseignement et la force de l'habitude. Depuis, conservateurs et réformistes voient dans l'éducation le moyen par excellence de réaliser leur conception de la société idéale. Mais les fins à poursuivre soulèvent plus de difficultés que les moyens. Une entente complète sur l'esprit de la constitution n'est possible que dans une société stable où les traditions ne sont jamais mises en doute ; le désaccord est inhérent au changement.

775. Au Canada des transformations profondes sont en cours. Notre société s'urbanise et est de plus en plus tributaire de la technologie. Le changement a gagné les institutions sociales comme la famille et l'Église. L'évolution internationale nous touche directement. L'un des plus grands changements qui nous affectent, en tant que Canadiens, a trait à la place qu'occupe le Canada français dans notre pays. La crise des rapports entre nos deux sociétés est symptomatique de cette évolution, dont tous les autres changements se ressentent dans une certaine mesure. La dualité culturelle s'impose de plus en plus comme un élément distinctif et caractéristique de l'identité canadienne. Mais la reconnaissance de cette dualité ne fait pas encore intimement partie des modes de pensée traditionnels. On se penche sur certains problèmes définis sans peser toutes les conséquences de la dualité culturelle et parfois des décisions se prennent sans égard pour les intérêts ou les susceptibilités de l'une des communautés. Il faudra les effets conjugués de la force de l'habitude et de l'éducation pour nous amener à tenir compte spontanément de la dualité culturelle.

Changements
en profondeur

Changer la
perspective

776. Notre enquête sur les manuels d'histoire illustre la nécessité de remettre en question les postulats traditionnels. Il est impossible de bien comprendre ni le passé ni le présent, si l'attention se circonscrit à une seule communauté et à ses intérêts. Le cadre de vie exerce une influence prépondérante ; jeunes et adultes auront donc tendance à prendre leur société pour la norme. Ils devront faire un effort conscient pour en arriver à concevoir une autre société où postulats et valeurs reçues ne diffèrent des leurs que de façon subtile. Nous enseignons le respect pour des sociétés et des civilisations lointaines, en prônant la dignité de l'homme indépendamment des ethnies et des croyances. Il n'est donc pas inconséquent d'enseigner le respect pour l'autre communauté culturelle canadienne.

777. Les attitudes collectives des deux communautés se reflètent dans les deux versions de notre histoire ; elles avaient aussi imprégné presque tous les domaines de la vie et de la pensée canadiennes. Ni la force de l'habitude ni l'éducation n'ont favorisé chez nous la perception intuitive du point de vue de l'autre groupe culturel. Et même quand il y a eu respect, ce sentiment ne s'est pas toujours fondé sur la perception des différences véritables entre les groupes.

Accepter le
postulat de
l'égalité

778. Pour que la crise actuelle se dénoue et que le Canada se développe d'après le principe d'égalité, il faut que les attitudes collectives des Canadiens se modifient. Il faut que nous devenions sensibles à la signification de la dualité culturelle et à ses conséquences, comme nous le sommes à celles de la démocratie et des droits de la personne. Mais cela n'implique pas nécessairement qu'il y aura unanimité. Il y aura encore des divergences d'opinion sur les principes à la base de la dualité culturelle, sur ce qui est nécessaire et ce qui est accessoire, sur les lignes de conduite et les décisions qui seront jugées d'après ces principes. En effet, l'objectif n'est pas l'accord immédiat mais que, dans les débats, tous se fondent sur le même postulat. Au Canada, notre postulat doit être celui de l'égalité entre deux sociétés. L'éducation doit contribuer à faire de ce postulat l'une des valeurs collectives des Canadiens.

Informé
plutôt
qu'endoctriner

779. Toutefois il ne faut pas confondre éducation et endoctrinement. Nous n'entendons pas qu'on fasse du principe d'égalité un article de foi. La dualité culturelle n'est pas nécessairement bonne ou inévitable. Le Canadien bien renseigné saura toutefois qu'il existe au Canada deux grandes communautés linguistiques et deux sociétés, et possèdera des notions sur les différences entre les traditions et les aspirations de l'une et de l'autre. Il pourra ne pas partager la manière de voir de l'autre groupe, et même déplorer qu'il existe, mais il en connaîtra le point de vue et demeurera conscient de sa présence. Au Canada, l'éducation qui ne renseigne pas sur notre dualité culturelle est à la fois partielle et incomplète.

A. Les universités

780. Nos universités ont un rôle unique pour ce qui est d'analyser le caractère de notre société et nous en instruire. Les professeurs de sciences sociales et d'humanités tout spécialement, mais aussi ceux de nombreuses facultés qui préparent à l'exercice d'une profession, participent de façon notable à la recherche sur les questions canadiennes. Leur savoir est communiqué aux étudiants, dont bon nombre seront plus tard instituteurs, professeurs ou exerceront une profession libérale. Beaucoup d'entre eux, quelle que soit leur carrière, seront des chefs de file ; il leur incombera d'élaborer ou de réaliser l'égalité de nos deux sociétés. Les professeurs d'université exercent une plus grande influence encore sur nos conceptions du Canada. Certains rédigent des manuels et, de la sorte font pénétrer directement leur point de vue dans nos écoles. Le gouvernement et le monde des affaires recourent, de façon sans cesse croissante, aux conseils et aux avis des universitaires et on les invite à exposer, à titre de spécialistes, leurs opinions aux conférences, dans les journaux, à la radio et à la télévision. Les attitudes des universitaires d'aujourd'hui marquent l'opinion publique de demain.

781. Les universités savent déjà qu'elles ont un rôle à jouer dans l'information des Canadiens quant à la nature de leur société. Mais il n'a jamais été question de négliger l'étude des autres peuples ou celle des sciences naturelles au profit de la civilisation canadienne : le chauvinisme est incompatible avec la recherche du savoir. Nous ne prétendons pas non plus que les études sur le Canada doivent toujours porter sur les deux communautés et les relations entre elles. Tel sociologue pourra s'intéresser à un aspect de la société canadienne-française du Québec, et tel économiste, faire porter ses travaux sur un élément de l'économie en Colombie-Britannique. Nos universités reconnaissent néanmoins qu'il leur incombe d'étudier le milieu canadien. L'Association des universités et collèges du Canada déclarait dans son mémoire à la Commission : « C'est le devoir manifeste des institutions de haut savoir d'étudier la nature de la société dont elles font partie¹. » Plus récemment, lors de sa réunion annuelle de 1967, l'Association définissait ce rôle d'une façon plus explicite en se donnant pour tâche de chercher « à encourager la recherche, l'enseignement, les publications et les échanges de professeurs et d'étudiants dans le but d'atteindre à une plus grande prise de conscience et acceptation des deux langues et cultures officielles du Canada et des valeurs fondamentales que partagent tous les Canadiens² ».

Responsabilités
des universités

1. Mémoire présenté à la Commission par la Conférence nationale des universités et collèges canadiens (devenue l'Association des universités et collèges du Canada), p. 3.

2. A. U. C. C., *Délibérations : Réunion annuelle*, vol. I, Ottawa, 1968, p. 26.

782. Cette préoccupation d'accroître l'intérêt pour les deux cultures, nous la partageons avec les universités. Nous sommes conscients des progrès réalisés depuis quelques années : il se fait plus de recherche sur les deux principaux groupes culturels et leurs relations ; il y a plus de contacts entre les deux groupes à l'échelon universitaire ; les étudiants ont réuni, en un nombre remarquable de colloques, les représentants des deux communautés. Mais ce ne doit être là qu'un début. Nous savons d'expérience maintenant que très peu de recherches sur des questions canadiennes ont porté sur leurs aspects ethniques, linguistiques et culturels. En dépit de l'intérêt croissant que suscitent les relations entre nos deux sociétés, les implications de la dualité culturelle n'ont pas encore imprégné l'esprit de ceux qui s'adonnent à l'étude des problèmes canadiens.

783. Les attitudes et les points de vue ne se changent pas par les lois. Il appartient en dernier ressort à chaque établissement d'enseignement supérieur de choisir quels cours il offrira et sur quels domaines l'enseignement et la recherche mettront l'accent. De même, il revient à chaque professeur de décider comment aborder sa matière. Il serait indésirable et irresponsable de vouloir donner des ordres aux universités ou à leurs professeurs. En dernière analyse, la dualité culturelle recevra l'attention qui lui est due lorsque ces établissements et ces professeurs auront saisi à quel point elle importe pour la compréhension du Canada.

Moyens
d'accélérer la
transformation

784. Nous tenons cependant à signaler les transformations qui accéléreraient le mouvement. Nous avons déjà recommandé (§ § 658-659) de rattacher davantage à des situations canadiennes l'enseignement du français et de l'anglais comme langues secondes, au palier universitaire. C'était en vue d'améliorer l'enseignement de la langue seconde, certes, mais la compréhension de l'autre communauté linguistique y gagnera aussi. Enrichir les bibliothèques importera encore davantage ; c'est essentiel à une meilleure compréhension dans toutes les disciplines. Beaucoup de bibliothèques d'universités ont des fonds insuffisants en histoire, en littérature ou en sciences sociales, en ce qui touche l'autre communauté culturelle. En attendant qu'elles se procurent les livres et les périodiques nécessaires, leurs étudiants seront privés de sources directes sur les points de vue d'une partie de leurs concitoyens. Il conviendrait en outre d'examiner s'il est opportun de créer, dans certaines disciplines, un cours consacré à l'autre communauté culturelle. Des ensembles de cours sur le Canada français et sur le Canada anglais atténueraient la préoccupation naturelle des universités pour le milieu social immédiat, faisant ainsi contrepoids au préjugé culturel inconscient que la plupart des étudiants ont déjà contracté. Une meilleure connaissance de la langue seconde chez les professeurs rendrait plus fructueux les échanges entre les spécialistes des deux communautés linguistiques.

B. L'éducation des adultes

785. Nous manquerions de prévoyance, toutefois, en nous attachant seulement aux universités, si importantes soient-elles. Il faut aussi que tout citoyen acquière le sens de la dualité culturelle du Canada et de ses incidences sur sa vie quotidienne. Les premières notions sur l'autre société devraient avoir été acquises à l'école.

786. Chez les adultes qui ne fréquentent plus l'école ou l'université, on manifeste de plus en plus d'intérêt pour la poursuite des études, car on est acquis aux avantages qu'on en retire, dans le travail ou les loisirs. L'évolution des idées sur la dualité culturelle canadienne doit se faire sentir aussi dans l'enseignement postsecondaire qui porte sur le Canada. Comme le souligne l'Association canadienne d'éducation des adultes, « c'est qu'en cette crise, comme dans toutes celles qui se présenteront dans l'avenir, et qu'il nous est facile d'imaginer, il appartiendra aux adultes contemporains de prendre les décisions critiques. Ils le feront dans des conditions qu'il était impossible d'anticiper au temps de leur éducation enfantine¹. »

787. L'intérêt croissant pour la dualité culturelle se répercute déjà sur l'éducation des adultes. Depuis quelques années, l'étude de l'autre langue officielle connaît chez les francophones et les anglophones une faveur sans précédent. Dans bien des cas, la décision n'était pas inspirée par une nécessité immédiate, mais par le désir, à titre de Canadiens, de parler les deux langues officielles. Trop souvent, hélas ! cet effort devait aboutir à une déception, car l'enseignement ne s'appuyait que sur les instruments propres à la méthode classique, à base de grammaire et de traduction. Ceux qui voulaient apprendre à converser dans la langue seconde étaient souvent frustrés dans leurs efforts. Il ne suffit pas d'encourager le désir d'apprendre l'autre langue ; il faut aussi disposer des moyens qui mettront l'accent sur la langue parlée. L'enseignement de l'autre langue officielle devrait être mis à la portée de tous par les systèmes scolaires et par les services d'éducation permanente des universités, comme on le fait actuellement pour les immigrants.

Apprendre
l'autre langue

788. Nous ferons observer toutefois que l'enseignement de l'autre langue officielle n'est qu'une des tâches des établissements d'enseignement. La réalisation de l'égalité exigeant des citoyens au fait des caractères des deux sociétés, l'enseignement aux adultes aussi doit contribuer à leur faire comprendre les deux sociétés et à les éveiller aux obligations découlant de la dualité culturelle.

Apprendre
l'autre langue
ne suffit pas

1. Mémoire présenté à la Commission par l'Association canadienne d'éducation des adultes, p. 10.

Un dialogue
permanent

789. La discussion publique de la question culturelle canadienne, stimulée ces dernières années par divers organismes d'éducation des adultes, a sensiblement amélioré la compréhension et modifié les attitudes. Dans ces domaines, l'étude et la discussion ouverte ne seront pas moins nécessaires ces prochaines années. Il existe diverses façons d'aider ces organismes à mieux s'acquitter de leur obligation : financement plus stable, personnel compétent plus nombreux, organisation d'une centrale d'information et d'élaboration des programmes. Le terme « éducation permanente » est encore mal défini et embrasse un ensemble complexe et hétérogène d'organismes et de cours. Il faudra étudier sérieusement quel type d'organisation et quelles structures favoriseraient chez les adultes les discussions et les études sur les grandes questions canadiennes.

790. Nous avons examiné jusqu'ici de quelle façon l'enseignement régulier pouvait contribuer à accroître l'intérêt pour l'autre communauté. « Les livres, disait R. L. Stevenson, sont de piètres succédanés de la vie¹ », et il se pourrait que le contact avec l'autre collectivité ait plus d'effet.

C. Programmes de voyages et d'échanges

791. Les échanges de groupes de jeunes ont reçu un meilleur accueil du public, semble-t-il, que toute autre initiative ayant pour objet de réduire les tensions entre anglophones et francophones. Dans des mémoires présentés à la Commission, beaucoup ont expliqué nos difficultés actuelles par un manque de compréhension de l'autre communauté. On était persuadé que les rencontres permettraient de trouver un terrain d'entente. Des voyages et des échanges bien organisés devraient favoriser, à leur avis, l'appréciation et l'acceptation des différences d'ordre culturel, et, par le fait même, l'unité nationale.

La Commission
du Centenaire

792. Certaines associations volontaires ont réalisé des programmes semblables depuis plusieurs années. De 1964 à fin 1967, ce mode de rapprochement a pris de l'ampleur et gagné en efficacité, grâce à la Commission du Centenaire, qui a patronné à l'échelle nationale les échanges entre provinces. Aux termes d'un accord entre le gouvernement fédéral, les dix provinces et les deux territoires, des élèves des hautes classes du secondaire, formés en groupe de 24 et accompagnés de deux adultes, ont visité diverses régions du Canada pendant les vacances d'été. Les voyages et l'administration ont été défrayés grâce à des ressources fédérales, et des comités provinciaux se sont chargés de la mise en œuvre des programmes. En 1967, le nombre des voyages

1. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice IV.

organisés s'est élevé à 200. La Commission du Centenaire a aussi aidé les associations volontaires à développer leurs programmes et à en créer de nouveaux. Le transport était payé en partie par des subventions, les groupes responsables prenant en charge les autres frais. En 1967, quelque 150 associations ont pris part au mouvement, qui a bénéficié à environ 40 000 jeunes Canadiens.

793. L'année du Centenaire est révolue, mais le programme se poursuivra et se développera sous l'égide de la Direction de la citoyenneté du Secrétariat d'État. La division des voyages et échanges, qui est directement responsable de ce programme, comprend trois sections principales : programmes fédéraux-provinciaux de voyages pour la jeunesse ; programmes des associations volontaires ; éducation et information (y compris la recherche).

La Direction de la citoyenneté

794. En créant ce service permanent, le gouvernement fédéral a démontré qu'il avait foi en cette forme d'action pour favoriser la compréhension nationale. En continuant d'apporter leur concours, les provinces ont témoigné du même sentiment. Aussi les associations volontaires auront-elles l'avantage d'une aide financière mieux assurée et d'une assistance professionnelle et technique accrue. Elles pourront quand même poursuivre leurs diverses activités.

795. Par certains côtés, les programmes d'échanges sont assimilables, comme moyens de formation, aux séminaires, aux conférences et aux cours pour adultes. Mais à la différence de ceux-ci, ils instruisent par expérience directe. Il est bien certain, cependant, que pour remplir leur rôle éducatif, ils doivent apporter plus qu'une connaissance superficielle du milieu. Les voyages forment, bien sûr, mais à condition qu'on ne les fasse pas à la façon des touristes qui ne voient les gens qu'à travers un appareil photographique. Il est essentiel que les voyages soient l'occasion de contacts personnels entre membres des deux communautés.

Rôle éducateur

796. Il ne va pas de soi toutefois que la connaissance immédiate d'un autre milieu ou les rencontres personnelles entre membres des deux communautés feront naître automatiquement l'intérêt et la compréhension. Une appréciation attentive des choses est d'abord nécessaire, si l'on veut atteindre les objectifs des programmes et s'assurer que les résultats à longue échéance seront à la mesure des frais engagés. Aussi nous félicitons-nous de ce que le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire de la Direction de la citoyenneté, ait accepté de prendre en charge le financement et l'administration de cette entreprise. L'expérience acquise par la Commission du Centenaire, qui a dû mettre au point des techniques de sélection, d'appréciation et de surveillance, ne sera donc pas perdue. Et puisse le budget du nouveau service être assez important pour lui permettre de faire la recherche nécessaire.

Évaluation des résultats

Celle-ci est amorcée déjà, mais seules l'analyse continue et l'évaluation incessante des programmes assureront un rendement complet. Une étude sur les échanges et les voyages se termine par l'observation suivante : « La recherche doit être considérée comme un élément normal et prévu de ce genre d'action [...] Si un budget important est affecté aux voyages et aux échanges, le simple sens pratique exige que nous nous renseignions davantage sur les phénomènes humains en jeu et sur les conditions de succès¹. »

Un objectif
plus large

797. À ce jour, deux groupes n'ont pas encore bénéficié de ces programmes. L'un comprend les jeunes qui ont quitté la section générale pour abandonner leurs études ou pour passer au secteur technique ou professionnel. Il faudra rendre les programmes accessibles à ces jeunes, ainsi qu'à d'autres appartenant au monde du travail et de l'agriculture.

798. Les adultes forment le deuxième groupe. Dans son mémoire, l'Association canadienne d'éducation des adultes signalait le besoin, au Canada, de voyages éducatifs organisés pour les adultes ; elle proposait des tournées d'études méthodiques et l'établissement d'une documentation historique et culturelle pour les catégories ordinaires de voyageurs². Organiser des voyages éducatifs pour les adultes ne va pas sans difficultés. Jusqu'ici il s'est fait peu de choses en ce domaine, mais la division des voyages et échanges veut s'y intéresser et il est à prévoir qu'elle fera quelques expériences en ce domaine.

799. La dualité culturelle exige de chacun un effort pour comprendre et apprécier le point de vue de l'autre communauté. Souvent il faudra connaître la langue seconde, mais il importe également d'être sensible aux traditions et aux aspirations de l'autre groupe. L'éducation doit aider à façonner les attitudes collectives de sorte que les implications de la dualité canadienne ne soient pas méconnues, que la réflexion sur le Canada embrasse automatiquement ce facteur. Il ressort de notre enquête sur les manuels d'histoire du Canada que nos attitudes présentes correspondent plutôt au point de vue d'une seule communauté culturelle, et que ce point de vue partial inspire toujours l'enseignement dispensé dans les écoles. Pour que tous prennent vraiment conscience de la dualité culturelle, il faudra un effort délibéré de l'école, de l'université, de l'enseignement pour adultes, et que se multiplient les occasions de contacts personnels avec l'autre communauté. On ne saurait imposer des changements d'attitude, mais il faut en faire un objectif, si les deux cultures doivent collaborer au sein d'un Canada fondé sur le principe d'égalité.

¹ 1. A. STINSON, « Travel and Exchange », p. 97. Le texte anglais de la citation se trouve à l'appendice iv.

² 2. Mémoire présenté à la Commission par l'Association canadienne d'éducation des adultes, pp. 13-14.

800. Le présent livre, dont le titre, *L'éducation*, est très général, traite seulement des aspects du sujet qui relèvent du mandat de la Commission. Dans l'Introduction générale à notre rapport, nous écrivions

À nos yeux, le biculturalisme recouvre deux réalités centrales : a) l'état de chacune des deux principales cultures, ses chances de vie et d'épanouissement ; b) la coexistence et la collaboration de ces deux cultures dans notre pays ou l'ensemble des conditions qui permettront aux individus de coopérer efficacement¹.

Comme la langue est l'assise de la culture, nous nous sommes surtout intéressés dans ce livre aux facilités d'accès, pour chacune des deux communautés linguistiques, à un enseignement qui favorise l'épanouissement et la plus grande maîtrise possible de la langue maternelle, et qui en même temps assure une communication satisfaisante entre les deux sociétés. Deux principes généraux découlent, à notre avis, de cette prémisses : les parents canadiens ont le droit de faire instruire leurs enfants dans la langue officielle de leur choix ; tout Canadien doit aussi avoir la possibilité d'apprendre la langue seconde.

801. C'est un fait évident qu'une majorité a le moyen de se doter d'un genre d'enseignement conforme à ses valeurs et à ses aspirations sociales. Nous n'avons donc pas traité, sauf à titre d'exemple, du régime scolaire de l'un ou l'autre groupe linguistique en situation majoritaire. Mais pour que soit maintenu le caractère biculturel du Canada, il faut que chaque communauté puisse bien préserver sa langue maternelle dans toutes les parties du pays où elle est établie ; il en résulte des obligations particulières à l'endroit des minorités. Nous avons constaté

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Introduction générale, § 46.

que dans le Québec, seule province où ils forment la minorité, les droits des anglophones ont été pleinement reconnus. Aussi décrivions-nous dans la première partie du présent livre la situation scolaire des minorités francophones des autres provinces, et formulions-nous des recommandations sur des moyens analogues qui soient propres à assurer le maintien de leur langue et de leur culture. Nous entendions proposer un système d'enseignement offrant un milieu linguistique et culturel approprié, sans qu'il leur soit nécessaire de renoncer aux possibilités de s'instruire qu'on trouve dans les écoles majoritaires de la province. Nous pouvons tirer deux conclusions d'ordre général : premièrement, l'importance et les modalités de l'enseignement minoritaire sont liées à la densité de la population francophone ; deuxièmement, si l'anglais prédomine dans le milieu environnant, le français devra prédominer dans l'enseignement. En d'autres termes, le milieu est un facteur capital pour la conservation de la langue maternelle ; il se trouvera des situations où un enseignement complet dans la langue de la minorité sera indispensable, si l'on veut que l'école atteigne au moins un objectif limité : que les élèves de la minorité soient bilingues à la sortie de l'école.

802. Dans un pays où deux langues sont officielles, il faudrait offrir aux citoyens un enseignement qui leur permette de participer à la vie de la communauté linguistique de leur choix. En outre, la communication entre les deux groupes exige un certain nombre de citoyens bilingues. Notre conception du bilinguisme pour le Canada, nous l'avons précisé, suppose que les grandes institutions politiques et sociales exercent leur activité dans les deux langues, mais non que les particuliers soient tenus de savoir une deuxième langue officielle. Toutefois, une fructueuse collaboration entre les deux communautés exige que les particuliers soient disposés à devenir bilingues. La deuxième partie traite donc des possibilités qui s'offrent à tous les Canadiens d'apprendre la langue seconde, le français ou l'anglais. Dans nos recommandations, en plus de proposer d'améliorer cet enseignement, nous faisons valoir que pour être en mesure de prendre éventuellement une décision sur ce point, tous doivent être initiés à la langue seconde dès l'école. Nous visons à ce que tous les jeunes étudient l'autre langue officielle de façon à pouvoir développer une ou plusieurs des quatre aptitudes, quand cela leur semblera nécessaire ou souhaitable.

803. Dans les deux premières parties, nous nous sommes limités à l'enseignement régulier. Toutefois, une étude sur l'éducation ne peut se circonscrire de façon nette, même dans le cadre restreint de notre mandat, car la question est illimitée. La formation scolaire ne prend à l'enfant qu'une faible partie de son temps et de son activité : ce qui se passe hors de la classe a aussi une valeur éducative. La dernière partie

de ce livre aborde certains de ces aspects de l'éducation, moins faciles à saisir certes, mais qui exercent néanmoins de l'influence sur tous les Canadiens, jeunes et vieux. Nous avons fait observer qu'apprendre la langue seconde n'entraîne pas automatiquement intérêt, compréhension et sensibilité à l'égard des traditions et des aspirations de l'autre communauté culturelle. Pour réaliser la compréhension et la communication entre les deux groupes, il faut s'appliquer non seulement à l'étude de la langue, mais s'intéresser à la société elle-même. Il s'agit par là de rendre les Canadiens si conscients de la dualité culturelle, que tout naturellement l'égalité culturelle soit l'une des données de tout problème. Nous n'avons pas fait de recommandations précises en ces domaines, car il serait illusoire de chercher à imposer des attitudes. Nous sommes persuadés toutefois que ce troisième élément importe autant que l'enseignement dans la langue maternelle et dans la langue seconde, si nous voulons que se réalisent toutes les virtualités de la dualité canadienne.

804. Il convient de formuler une dernière observation. Le présent livre n'est pas une étude isolée, mais fait partie de notre rapport final. Il a pour objet de fournir une certaine documentation et quelques recommandations dans un des domaines sur lesquels nous avons fait enquête. Ce livre et les autres seront complémentaires. On ne doit pas voir dans l'enseignement la seule ou même la plus importante solution au problème des rapports entre les deux principaux groupes linguistiques et culturels. Néanmoins, les droits linguistiques et les systèmes scolaires sont des composantes essentielles, dans un régime d'égalité, et des réformes en ces domaines contribueront à améliorer les rapports entre les deux sociétés.

1. Nous recommandons que, dans les districts bilingues, l'enseignement public aux niveaux élémentaire et secondaire soit dispensé dans chacune des deux langues officielles. (§ 359)
2. Nous recommandons que, dans les districts bilingues, les écoles de la minorité de langue officielle dispensent normalement l'enseignement dans la langue maternelle de cette minorité. (§ 363)
3. Nous recommandons que, dans les écoles de la minorité de langue officielle, la langue maternelle soit matière au programme de toutes les classes et de toutes les sections. (§ 367)
4. Nous recommandons que, dans les écoles de la minorité de langue officielle, la langue de la majorité soit matière au programme dans toutes les sections. (§ 371)
5. Nous recommandons que, dans chaque province, l'école de la minorité de langue officielle suive, dans les grandes lignes, le programme de l'école de la majorité. (§ 380)
6. Nous recommandons que, pour les matières se rattachant aux sciences de l'homme, les provinces adaptent à la situation particulière des élèves les programmes destinés aux écoles de la minorité de langue officielle. (§ 382)
7. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation de chaque province énonce officiellement les conditions et formalités régissant, hors des districts bilingues, l'exercice du droit de la mino-

rité de langue officielle à des moyens d'instruction particuliers.
(§ 384)

8. Nous recommandons que l'on établisse des écoles pour la minorité de langue officielle dans les grands centres urbains, chaque fois que l'agglomération comptera un nombre suffisant d'élèves appartenant à la minorité de langue officielle. (§ 398)
9. Nous recommandons que l'on reconnaisse aux parents le droit de choisir pour leurs enfants ou l'école de la majorité ou l'école de la minorité de langue officielle, si les deux existent dans la localité. (§ 405)
10. Nous recommandons qu'on préserve le caractère linguistique et culturel particulier des écoles de la minorité de langue officielle en limitant, s'il y a lieu, le nombre d'élèves de la majorité de langue officielle qui pourront fréquenter ces écoles. (§ 407)
11. Nous recommandons que le droit de la minorité de langue officielle d'avoir ses propres écoles soit dissocié de toute considération touchant le caractère confessionnel de ces écoles. (§ 420)
12. Nous recommandons que les ministères de l'Éducation ne confient à des divisions distinctes ni la gestion de l'équipement ni la gestion des finances des écoles de la minorité de langue officielle. (§ 426)
13. Nous recommandons que les ministères de l'Éducation confient à des divisions, services ou fonctionnaires distincts la responsabilité des écoles de la minorité de langue officielle, dans les domaines où les différences de langue ou de culture se font directement sentir. Les ministères devraient être structurés de manière à assurer la collaboration dans le développement des services de même nature à l'intention des écoles de la minorité linguistique et des écoles de la majorité. (§ 430)
14. Nous recommandons qu'au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, les écoles de la minorité de langue officielle soient placées sous l'autorité d'un fonctionnaire ayant rang de sous-ministre associé ou adjoint, et que ce fonctionnaire dispose du personnel et du budget nécessaires. (§ 432)
15. Nous recommandons qu'au sein d'une circonscription scolaire, toutes les écoles de même niveau, élémentaire ou secondaire, soient administrées par une seule commission scolaire. (§ 437)

16. Nous recommandons qu'en Ontario tout l'enseignement secondaire destiné à la minorité de langue officielle soit soustrait à l'autorité des commissions scolaires de niveau élémentaire. (§ 439)
17. Nous recommandons que toute commission scolaire dont l'autorité s'étend aux écoles de l'une et l'autre langue officielle, comprenne des représentants de la majorité et de la minorité. (§ 440)
18. Nous recommandons que les enseignants soient formés dans des établissements distincts, selon qu'ils se destinent aux écoles de la majorité ou à celles de la minorité de langue officielle. (§ 446)
19. Nous recommandons qu'on fasse de l'école normale de Moncton l'établissement de formation des maîtres pour toutes les écoles de la minorité de langue officielle des provinces Atlantiques, et qu'on crée un établissement de formation des maîtres pour répondre aux besoins des quatre provinces de l'Ouest. (§ 449)
20. Nous recommandons que soient prolongés les cours de formation des maîtres qui se destinent aux écoles de la minorité francophone, pour leur permettre d'accroître leur maîtrise du français. (§ 452)
21. Nous recommandons que l'enseignement universitaire en langue française soit offert aux minorités francophones chaque fois que les effectifs possibles le permettront. (§ 468)
22. Nous recommandons que l'Université d'Ottawa et l'université Laurentienne se donnent comme objectif prioritaire d'augmenter le nombre des cours entièrement en français sanctionnés par un diplôme. (§ 473)
23. Nous recommandons qu'une allocation fédérale soit versée aux étudiants de la minorité de langue officielle pour leur permettre de faire, dans leur langue, dans une université canadienne située hors de leur province, les études qui ne peuvent pas se faire dans leur langue, dans leur province. (§ 479)
24. Nous recommandons que le gouvernement fédéral verse à l'université accueillant des étudiants d'autres provinces, ou au gouvernement provincial intéressé, une subvention équivalant, pour chaque étudiant, à la subvention provinciale habituelle que reçoit l'université. (§ 482)
25. Nous recommandons que, en attendant la solution de certaines difficultés constitutionnelles, le gouvernement fédéral conclue

des accords avec les provinces intéressées en vue de les aider financièrement à répondre aux besoins spéciaux de leurs universités de langue française. (§ 487)

26. Nous recommandons que le gouvernement fédéral accepte le principe de la prise à sa charge des dépenses supplémentaires qu'entraîne l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle. (§ 502)
27. Nous recommandons que la subvention fédérale versée à chaque province pour les écoles de la minorité de langue officielle soit établie en fonction du nombre d'élèves qui les fréquentent, et fixée à 10 % du coût moyen de l'enseignement par élève dans la province. (§ 504).
28. Nous recommandons que les subventions fédérales versées à l'Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick pour les écoles normales de la minorité de langue officielle, soient établies en fonction du nombre d'élèves qui les fréquentent et fixées à 10 % du coût par élève, plus 10 % des dépenses d'immobilisation qui seront encourues pour ces écoles. (§ 507)
29. Nous recommandons que la subvention fédérale versée aux provinces au titre de la formation des maîtres de l'enseignement aux minorités de langue officielle, soit de 25 % du coût par élève dans le cas de ceux qui fréquentent l'école normale de langue française des provinces de l'Ouest, ainsi que dans le cas des élèves de Terre-Neuve, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse qui fréquentent l'école normale de Moncton. En outre, nous recommandons que la subvention fédérale couvre 75 % des dépenses d'immobilisation de l'école normale des provinces de l'Ouest et, dans le cas de l'école normale de Moncton, 50 % des dépenses d'immobilisation dues à la présence d'élèves de l'extérieur de la province. (§ 509)
30. Nous recommandons que la subvention fédérale versée aux provinces pour les universités de la minorité de langue officielle soit égale, dans le cas de chaque province, à 10 % des subventions de fonctionnement et d'immobilisation qu'elle accorde à ces universités. (§ 510)
31. Nous recommandons que l'étude de l'autre langue officielle soit obligatoire pour tous les élèves des écoles du Canada. (§ 614)

32. Nous recommandons que l'enseignement de la langue seconde soit organisé suivant une progression régulière. (§ 636)
33. Nous recommandons que l'enseignement de l'autre langue officielle se prolonge, dans toutes les sections, jusqu'à la fin du cours secondaire. (§ 638)
34. Nous recommandons que l'on se fixe comme objectif de commencer l'enseignement de l'autre langue officielle en première année dans les écoles anglophones, et en troisième dans les écoles francophones. (§ 642)
35. Nous recommandons que, dans toutes les provinces, l'introduction de l'enseignement de la langue seconde au cours élémentaire soit avancée graduellement pour atteindre l'objectif de faire commencer l'étude du français en première année dans les écoles anglophones et l'étude de l'anglais en troisième dans les écoles francophones. (§ 648)
36. Nous recommandons que, dans l'enseignement de la langue seconde, on évite de présenter le français et l'anglais comme des langues étrangères, mais qu'on mette l'accent sur le milieu canadien où ils sont parlés. (§ 657)
37. Nous recommandons que, dans les universités et les collèges, on accorde une place plus importante aux auteurs et au milieu canadiens dans l'enseignement du français ou de l'anglais comme langue seconde, notamment dans les cours d'introduction. (§ 659)
38. Nous recommandons que les autorités provinciales créent des centres d'étude de l'anglais et des centres d'étude du français, où seront formés des professeurs de langue seconde pour l'élémentaire et pour le secondaire. (§ 677)
39. Nous recommandons que les gouvernements provinciaux intéressés assument les frais de fonctionnement de base des centres d'étude de la langue seconde. (§ 681)
40. Nous recommandons que soit créé un bureau interprovincial des centres d'étude de la langue seconde, qui aurait pour fonction de coordonner leurs programmes de formation. (§ 683)
41. Nous recommandons que le gouvernement fédéral verse au bureau interprovincial des centres d'étude de la langue seconde une subvention au titre des frais de fonctionnement. (§ 684)

42. Nous recommandons que les dépenses d'immobilisation relatives à l'équipement spécialisé des centres d'étude de la langue seconde soient partagées par le gouvernement fédéral et celui de la province où serait installé cet équipement, et que le gouvernement fédéral en assume au moins 50 %. (§ 685)
43. Nous recommandons que les établissements de formation des maîtres, dans toutes les provinces, exigent pour l'octroi d'un diplôme une connaissance de l'autre langue équivalant au moins à celle requise pour l'admission aux études universitaires. Nous recommandons en outre que tous les enseignants des écoles élémentaires et secondaires pouvant être appelés à enseigner le français ou l'anglais comme langue seconde, suivent un cours de méthodologie de la langue seconde. (§ 690)
44. Nous recommandons que le gouvernement fédéral assume les frais d'un programme de stages d'un an qu'effectueraient dans des universités de l'autre langue officielle, les étudiants qui se spécialisent dans cette autre langue officielle. (§ 696)
45. Nous recommandons que l'Association des universités et collèges du Canada se voie confier l'administration du programme de stages des étudiants qui se spécialisent dans l'autre langue officielle. (§ 697)
46. Nous recommandons que le gouvernement fédéral établisse un conseil de recherches sur les langues, qui s'emploiera à étudier les problèmes relatifs à l'enseignement de la langue seconde au Canada. (§ 712)

NOUS SOUMETTONS RESPECTUEUSEMENT LE TOUT
À L'ATTENTION DE VOTRE EXCELLENCE,

André Laurendeau*

A. Davidson Dunton

Clément Cormier, c. s. c.

Mrs. Stanley Laing

Royce Frith

Jaroslav Bohdan Rudnyckyj

Jean-Louis Gagnon

F. R. Scott

Paul Lacoste

Paul Wyczynski

Peter C. Findlay, secrétaire conjoint

Gilles Lalande, secrétaire conjoint

Michael Oliver, directeur de la recherche

Léon Dion, conseiller spécial à la recherche

Le 23 mai 1968

*M. André Laurendeau, en sa qualité de président conjoint, a suivi de près les travaux sur le présent livre, mais il n'a pu prendre part à la réunion où la Commission en a approuvé le texte définitif.